

Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule

Weinheim u.a. : Beltz 1996, 345 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u.a. : Beltz 1996, 345 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97854 - DOI: 10.25656/01:9785

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97854>

<https://doi.org/10.25656/01:9785>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers 141

HELMUT HEID

Was ist offen im offenen Unterricht?..... 159

RENATE VALTIN

Dem Kind in seinem Denken begegnen –

Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik 173

JÜRGEN BAUMERT

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und

Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie 187

JÜRGEN DIEDERICH

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren 211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?..... 223

FRITZ OSER

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? 235

FRANK ACHTENHAGEN

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer

wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung..... 245

HANS-GEORG HERRLITZ

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten

1945/46–1989 265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses.....	285
---	-----

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs.....	299
---	-----

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs	317
---	-----

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen Janusz Korczak	331
--	-----

Einleitung

Der vorliegende Band vereint eine Vielzahl unterschiedlicher Beiträge, die sich schwerpunktmäßig mit der Schule, ihren Zielen und Leistungen, den internen Prozessen und äußeren Entwicklungen beschäftigen. Die einzelnen Autoren wählen dafür verschiedene Gegenstände und nähern sich ihrem jeweiligen Thema mit unterschiedlichen methodischen Orientierungen und sozialwissenschaftlichen Zugangsweisen. Neben Arbeiten, die sich zwanglos der Erziehungswissenschaft zuordnen lassen, stehen soziologische, psychologische, juristische und historische Aufsätze. Theoriebezogene Argumentationen wechseln mit historisch-hermeneutischen und empirisch-analytischen Artikeln. Und abgesehen davon, daß alle Beiträge zu verallgemeinernden Aussagen und Schlußfolgerungen, zum Teil in Form von Fragen- oder Thesenkatalogen für die weitere Forschung, vorzudringen versuchen, unterscheiden sich die einzelnen Arbeiten auch durch ihr jeweiliges Erkenntnisinteresse: Einige Autoren wollen bei einer kritischen Bestandsaufnahme oder bei hypothetischen Erklärungen des Vorfindlichen nicht stehenbleiben, sondern gelangen zu programmatischen Aussagen oder praktischen Empfehlungen und erinnern dabei an ältere pädagogische Zielbestimmungen, die sie noch immer als uneingelöst betrachten.

1. Zur Problematik des Gegenstandsfeldes

Sicher sind alle Aufsätze dieses Bandes vom Thema her im weitesten Sinne der Schulpädagogik zuzuordnen. Schon ein erster grober Überblick über dessen Inhalt ist geeignet, sowohl den hohen Grad an innerer Differenzierung dieses Teilbereichs der Erziehungswissenschaft als auch die Tatsache hervorzuheben, daß die Institution Schule augenscheinlich zu komplex und gesellschaftlich zu wichtig ist, um sie der Erziehungswissenschaft allein zu überlassen.

Die Schulpädagogik zählt ohne Zweifel zu den quantitativ bedeutsamsten Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (BAUMERT/ROEDER 1990; vgl. auch HERRLITZ in diesem Band). Aber es muß dahingestellt bleiben, ob sie diese Stellung ihrer besonderen Leistungsfähigkeit oder der Bedeutung ihres hauptsächlichen Gegenstandes in der modernen Gesellschaft, dem – noch immer zunehmenden – Umfang der Institution Schule und der Bearbeitung der dabei anfallenden Aufgaben und Probleme verdankt. Nicht zuletzt scheint die Kritik, der die Schule in Abständen immer wieder verfällt, Wasser auf die Mühlen der Schulpädagogik zu bringen – ob sie nun dieser Kritik mit gegenteiligen Hinweisen zu begegnen sucht oder das kritische Geschäft selbst betreibt oder schließlich Vorschläge für eine praktische Verbesserung entwickelt. Einen Einbruch in der Stellung und Reputation der Schulpädagogik haben die Debatten über die – nur begrenzte – Effektivität der Schule beim sozialen Chancenausgleich (vgl. insbesondere

JENCKS u.a. 1973, zuletzt MORTIMORE u.a. 1988, MORTIMORE 1994) so wenig wie heute die schlechten Noten verursacht, die die Schulen allgemein und speziell die amerikanischen Schulen hinsichtlich der Vermittlung gesellschaftlich relevanten Wissens erhalten (WANG/HAERTEL/WALBERG 1993; vgl. auch BAUMERT in diesem Band). Statt zu der Aufforderung, sich von der Institution Schule und der sie insonderheit betreuenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin zu trennen, ist diese Kritik vielmehr zum Signal für die Vermehrung von schulpädagogischen Anstrengungen geworden.

Dennoch ist es bemerkenswert, in welchem Ausmaß die schulpädagogische Diskussion über die Zeit von konstanten Themen bestimmt wird. Das wird an mehreren Stellen auch in dem vorliegenden Band deutlich. So nehmen F. E. WEINERT und A. HELMKE in ihrem Beitrag sehr bewußt die alte Frage nach der Rolle des Lehrers für ein erfolgreiches Lernen der Schüler auf. Sie nutzen für die Beantwortung die empirischen Evidenzen einer Untersuchung an westdeutschen Regelschulen und erstreben damit einen praktikablen und konkreten Vorschlag, ohne die Schwierigkeiten einer Umsetzung und die Aporien der bisherigen fachbezogenen Debatten des Problems zu verkennen. G. SCHÜMER und H. HEID behandeln in ihren Artikeln erneut und übereinstimmend das alte Problem, daß sich (scheinbar weithin geteilte) Reformvorstellungen in der Praxis gegen die eingebürgerten Unterrichtsroutinen nur schwer oder kaum durchzusetzen vermögen. Auch diese Autoren sind bemüht, nicht in die vertraute Larmoyanz einzustimmen, sondern nach Ursachen für diesen Tatbestand zu suchen – sei es, daß sie die Ursachen in der praktischen Funktionalität herkömmlichen Unterrichts (vgl. auch CUBAN 1984, SHULMAN 1987), sei es, daß sie sie in den Inkonsistenzen der Reformvorschläge ausmachen. Und um ein weiteres Beispiel für die benannte Dauerhaftigkeit schulpädagogischer Diskussionsthemen zu benennen, die auch in diesem Band zum Ausdruck kommt: W. EDELSTEIN beklagt das Scheitern grundlegender struktureller Eingriffe in das bestehende Schulsystem. Dabei ist auch diesem Autor daran gelegen, für die dauerhafte Wiederkehr dieses Tatbestands mit dem fortlaufenden Komplexitätszuwachs und Steuerungsdefizit des Schulsystems strukturelle Gründe zu benennen. Wenn man W. EDELSTEINS Diagnose folgt, werden die Probleme einer Bildungsentwicklung, die mit der Notwendigkeit von Reformen immer auch deren Scheitern hervortreibt, auch künftig im Weltmaßstab erhalten bleiben.

Nun werden in dem vorliegenden Band nicht nur alte Fragen präsentiert, die Unabgeschlossenheit oder sogar Unabschließbarkeit der Suche nach praktischen Antworten betont oder auch die alten Probleme erneut aufgeworfen und pragmatisch „kleingearbeitet“. Es gibt vielmehr auch Hinweise auf Fortschritte der Erkenntnisse und des Handelns im Schulbereich. Beispiele dafür finden sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen in den Beiträgen von H. FEND oder F. ACHTENHAGEN. Der erstere skizziert die Bemühungen um eine Verbesserung der pädagogischen Handlungskultur, die insbesondere an der einzelnen Schule ansetzen (vgl. dazu kritisch DITTON/KRECKER in Druck). Diese Bestrebungen in der Bundesrepublik, die in vielen angelsächsischen Untersuchungen und praktischen Reformprogrammen ihre Parallelen finden, verstehen sich gewissermaßen als eine Readjustierung der vorwiegend oder ausschließlich systembezogenen Veränderungsbemühungen im Schulbereich während der vergangenen Jahrzehnte. F. ACHTENHAGEN verweist auf die Erfolge der Lehr-Lern-Forschung, die seit den 1970er Jahren zu einer Fülle von sowohl theorieorientierten als auch praxisbezogenen Ergebnissen geführt hat. In einer knappen historischen Skizze des entsprechenden Forschungsprogramms und anhand von sechs Beispielen will der Autor das Potential dieser Untersuchungen für die

Lehreraus- und -weiterbildung sowie für das Umschreiben von Lernmaterial demonstrieren.

Aber auch wenn auf diese Weise Ansätze sichtbar werden, die Entwicklung des Schulsystems im positiven Sinne zu beeinflussen, bleiben die Erfolge begrenzt. Das Schulsystem unterliegt nicht ausschließlich und nicht einmal vordringlich pädagogischen Impulsen, sondern hat seine eigene Dynamik und ist als Teil der modernen Gesellschaft in deren Entwicklungstendenzen einbezogen. Das größere Eigengewicht, das das Schulsystem im historischen Prozeß seiner zunehmenden Ausdehnung fortlaufend erhalten hat, ist nicht mit der Eröffnung größerer pädagogischer Freiheitsspielräume oder der Möglichkeit rationaler Selbststeuerung gleichzusetzen. Die Erziehungswissenschaft oder genauer noch: die Schulpädagogik, ist aus diesem Prozeß nicht wegzudenken, aber sie ist offenbar nicht in der Lage, ihrerseits dem System in einem umfassenden Sinne Richtung zu geben. Vielmehr werden der Disziplin die Aufgaben weitgehend durch das System und seine Entwicklung vorgegeben; für ihre Lösung kann sie dann mehr oder minder erfolgreiche Ansätze anbieten. Auch aus der Perspektive einer solchen bescheiden-realistischen Rollendefinition können sich Möglichkeiten zu einer positiven Umgestaltung und Effizienzsteigerung des Schulsystems ergeben. Die Aufgabe der (Erziehungs-)Wissenschaft beläuft sich in diesem Fall darauf, für die erkannte Problemsituation optimale Handlungsalternativen zu entwickeln und zur Diskussion zu stellen.

Ein anschauliches Beispiel für ein derartiges Rollenverständnis bietet der Beitrag von I. RICHTER in diesem Band: Die „Krise des Sozialstaats“, die mittelfristig auch vor dem Bildungssystem in einem reichen Industriestaat wie der Bundesrepublik nicht haltmachen dürfte, muß nach Überzeugung des Autors nicht zwangsläufig mit einer Einschränkung von Bildungsmöglichkeiten enden. Diese kann vielmehr umgekehrt über bestimmte Bedingungen gerade zum Anlaß einer Veränderung des Schulwesens werden, die nach Überzeugung vieler Experten effizienzsteigernd wirkt. Die Schaffung eines öffentlichen Schulwesens im Sinne eines „dritten Sektors“ würde nach Auffassung I. RICHTERS die Kosten für das Schulsystem senken, gleichzeitig aber seine Wirksamkeit – mit Ausnahme allerdings der sozial egalisierenden und Schutzfunktionen der öffentlichen Schule – erhöhen können (vgl. auch TIMMERMANN 1995). Auch in dem Beitrag von J. S. COLEMAN werden Handlungsalternativen thematisiert, die aus dem Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Schule erwachsen. Aber aus der Sicht dieses Autors stellt sich die Situation weit grundsätzlicher und dramatischer dar: Für den Erhalt der Funktionsfähigkeit der Schule, die J. S. COLEMAN durch den fortschreitenden Verlust familiärer Mitwirkung schwinden sieht (vgl. auch POWELL u.a. 1985), glaubt dieser, nur zwei Modelle ausmachen zu können, deren Bestand zudem selbst unsicher ist und die bisher nur Minderheiten zugute gekommen sind. Mündet auf diese Weise die äußere Erfolgsgeschichte der Schule, die sich in ihrem weltweiten Expansionsprozeß und Bedeutungsgewinn spiegelt, letztendlich doch in eine Sackgasse? Entspricht dem Siegeszug der Institution Schule ein Verlust an internen pädagogischen Möglichkeiten, oder hat es diese letzteren in Wirklichkeit auch nie gegeben?

2. Strukturelle Merkmale der Schule

Der Leser wird auf diese Fragen in dem vorliegenden Band keine eindeutige und schlüssige Antwort erwarten können. Die einzelnen Autoren beziehen, wie schon diese ein-

leitenden Bemerkungen gezeigt haben werden, durchaus unterschiedliche Positionen. Aber man wird in vielen Beiträgen mehr oder weniger explizit übereinstimmende Hinweise auf die Unbeweglichkeit oder besser: Eigengesetzlichkeit der Schule finden, die die praktische Umsetzung als sinnvoll erkannter pädagogischer Konzepte immer wieder hinauschiebt oder gänzlich verhindert.

Es kann aus diesem Grunde nützlich sein, einige charakteristische Kennzeichen der Schule zusammenzutragen, die diese Institution häufig genug in Spannung zu den politischen oder pädagogischen Aufgabenstellungen bringen, welche ihr offiziell angedonnen werden. Die Auflistung kann helfen, die Prozesse der Schulentwicklung und Schulpolitik, also das „Wechselbad“ zwischen gutgemeinten, teilweise schon überlieferten Absichten und abgefälschten, ausbleibenden oder unbeabsichtigten Wirkungen sowie anschließend erneuten bildungspolitischen bzw. pädagogischen Initiativen zu analysieren¹.

Die aufgezählten Merkmale beziehen sich sämtlich auf strukturelle Eigenschaften der Schule, die unterhalb politischer Zielvorgaben und selbst konkreter unterrichtlicher Zwecke angesiedelt sind. Der Aufzählung liegen mit anderen Worten Überlegungen zugrunde, die die Leistungen und Wirkungen der Schule vornehmlich in dem Arrangement der Lernprozesse sowie der entsprechenden Organisation von Sozialbeziehungen sehen. Damit wird die Bedeutung der Schule als einer wichtigen Institution der Wissensvermittlung und des Lehrens von Fähigkeiten nicht in Abrede gestellt. Aber das Interesse ist gerade nicht auf die Bildungswirkungen der Schule, sondern auf das Spannungsverhältnis von Erziehungsbemühungen und Sozialisationseffekten, von programmatischen Zielvorgaben und schulischer Praxis gerichtet, die von den untergründigen und offenbar nur begrenzt veränderbaren Elementen der Schule ausgehen. Auf der Ebene prägender organisatorischer Kennzeichen scheint eine Erklärung für die Brechung bestimmter zugedachter politischer und pädagogischer Funktionen, gleichzeitig aber auch spezifischer Leistungen und Entwicklungspotentiale der Schule gefunden werden zu können.

Die aufgeführten idealtypischen Merkmale der Schule bezeichnen mit anderen Worten das „hidden curriculum“, das insbesondere von der angelsächsischen Bildungs- und Organisationssoziologie wiederentdeckt worden ist (JACKSON 1968, 1973, SARASON 1971, SMITH/GEOFFREY 1968, DREEBEN 1973, 1980; MEYER/ROWAN 1978, MEHAN 1979; vgl. auch die von ZINNECKER 1975 zusammengestellte Literatur). Ein Teil der Untersuchungen aus dieser Traditionslinie hat mit Scharfsinn und großer Plausibilität die Grenzen sichtbar gemacht, die hochgespannten pädagogischen Zielsetzungen (z.B. Selbständigkeit, Kreativität) gewissermaßen institutionell in der Schule gezogen sind. In den typischen institutionellen Mechanismen der modernen Schule ist auf diese Weise ein wirksamer Lehrplan entziffert worden, der die vorgeblichen Zielsetzungen konterkariert. Einen entsprechenden Ansatz verfolgen auch Studien, die ein grundsätzliches Mißtrauen in die Funktionsfähigkeit des Bildungssystems bzw. seine Steuerbarkeit formulieren.

Der Zweck der folgenden Merkmalszusammenstellung ist heuristischer Natur. Sie erhebt mit anderen Worten nicht den Anspruch, eine konkrete Realität der Schule zu bezeichnen; sie soll vielmehr als Mittel zur Analyse der je unterschiedlichen Wirklichkeiten dienen. Gleichwohl folgt die vorgestellte Konstruktion keiner beliebigen pro-

¹ Dies geschieht in dem Projekt „Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in der SBZ und frühen DDR“.

grammatischen Idee von Schule, an der die Wirklichkeit gemessen wird. Die einzelnen Bestandteile sind vielmehr aus der Beobachtung realer Entwicklungen und nach ihrer logischen Stimmigkeit zusammengeführt und geordnet, so daß das auf diese Weise gewonnene begriffliche Instrumentarium (im Sinne von MAX WEBER 1964, S. 14 f.; 1968) sowohl als konstruiert als auch als real, sowohl als normativ als auch als analytisch bezeichnet werden kann. Die Konstruktion von „Idealtypen“ hat unumgänglich einen „weltfremden“ Charakter, verspricht aber gerade auf diesem Wege eine besonders scharfe Kennzeichnung der jeweiligen historischen Erscheinung und ihrer besonderen Rahmenbedingungen.

Die einzelnen Merkmalsbeschreibungen sind dichotom angelegt; der spezifische Charakter der Schule soll durch den jeweiligen Gegenbegriff klarer bezeichnet werden. Diesem Gegenbegriff ist kein bestimmter institutioneller Kontext zugeordnet, so daß keine näheren Umschreibungen erfolgen und sich der Blick ganz auf die eine: die schulische Seite konzentriert. In jede dichotome Betrachtungsweise gehen unausgesprochene Bewertungen ein, so daß ein solches Modell leicht seine analytischen Qualitäten einzubüßen droht². In diesem Fall stehen die spezifischen Merkmalsausprägungen, die positiv der Schule zugeordnet sind, allerdings auch für spezifische strukturelle Schwächen und Angriffspunkte. Je eindeutiger sich die Schule diesen Eigenheiten jeweils annähert, um so lauter wird der Ruf nach einer Reform, die die institutionellen Einseitigkeiten der Schule überwinden soll. Aus einer solchen Perspektive schlägt dann beispielsweise die „Distanz der Schule zum Leben“ (vgl. Merkmal-Nr. 8, 9 und 10) in eine „Lebensferne“ um; aus der Behandlung und Ordnung von Schülerinnen und Schülern nach bestimmten Kategorien (vgl. Merkmal-Nr. 1) werden Entfremdung, ja Entmenschlichung in der Schule. Die Entwicklung der Schule ist gewissermaßen „gepflastert“ mit reformpädagogischen Initiativen (vgl. auch LUHMANN/SCHORR 1988), die ihrer fortschreitenden, negativ bewerteten Profilausprägung vorbeugen sollen, die mit dieser Entwicklung einhergeht. Diese Reforminitiativen sind bezeichnenderweise oft nahe an den verschiedenen dichotomen Kennzeichnungen angesiedelt, die in der folgenden Auflistung dem schulischen Kontext gegenübergestellt sind.

Schließlich hängen die hier aufgeführten Merkmale zwar untereinander zusammen, aber sie sollen doch unterscheidbare Dimensionen der Schule mit dem Ziel benennen, zwischen mehr oder weniger vollständigen Annäherungen bzw. mehr oder weniger optimalen Realisierungsformen unterscheiden zu können. Neben den „horizontalen“ Unterscheidungen bietet die Auflistung also auch die Möglichkeit, die Gestalt der Schule in der „Vertikalen“ zu vermessen. Dabei wird nicht die Erwartung verfolgt, daß in der Realität eine Entsprechung auf allen elf Dimensionen dieser Merkmalsauflistung überhaupt anzutreffen ist. Es ist jedoch davon auszugehen, daß mittels der von Fall zu Fall unterschiedlichen Annäherungen an das „Ideal“ die konkrete Erscheinung der Schule um so präziser bezeichnet werden kann.

(1) Universalistisch/spezifisch versus ganzheitlich, das heißt partikularistisch/diffus

Der Geltungsbereich der Prinzipien, denen die Schule bei der Ordnung ihrer internen Abläufe folgt, ist nicht auf besondere Bedingungen beschränkt, sondern allgemeiner

² Es besteht die Gefahr fragwürdiger Entgegensetzungen durch Überstilisierung, beispielsweise bei dem Merkmal 8: als sei Handeln ohne Denken möglich.

Art. Dies hat bestimmte Implikationen für die Behandlung der Schülerinnen und Schüler: Die Schule ordnet ihre Mitglieder nach bestimmten Kategorien (vornehmlich nach dem Alter, nach Leistung und Interessen), aber sie behandelt diese nicht als persönliche Sonderfälle. Es interessiert im Gegensatz zu außerschulischen, insbesondere familiären Sozialmilieus nur ein partieller Rollenausschnitt, der in höheren Schulstufen immer spezifischer wird und immer weniger die volle Individualität der Schüler erfaßt. Durch diese Erfahrungen lernen die Schüler, von den besonderen Umständen ihrer eigenen Situation zu abstrahieren, zwischen einer Person und ihrer sozialen Position zu unterscheiden und sich unter bestimmten Kategorien Vergleichen zu stellen.

(2) Distanzierte Versachlichung versus affektiv getönte Unterstützung

Die Schule konfrontiert den einzelnen systematisch mit der Erwartung, daß er individuelle Verantwortung und Rechenschaft für die Erfüllung zugewiesener – oder auch selbst in Angriff genommener – gegenstandsbezogener Aufgaben übernimmt. Es dient diesem Zweck, daß die Beziehungen des Schülers zur Familie bzw. zu Gleichaltrigen in dieser Hinsicht beschnitten werden. Denn die dort gewährte Unterstützung impliziert auch eine Abhängigkeit, aus der der Schüler durch die fortdauernde sachliche Konfrontation mit schulischen Aufgabenstellungen herausgelöst wird. Auch wenn in der Schule die Erwartung von Kooperation und Solidarität ausgesprochen (und forciert) wird, bleibt der Bezugspunkt die individuelle Arbeitsleistung, deren Qualität gesteigert werden soll.

(3) (Demokratische und) rationale Interessenartikulation versus Ausgrenzung von internen Konflikten

In dem Maße, in dem die Schule über das Ziel der Wissens- und Fähigkeitsvermittlung im Unterricht hinausgeht, muß sie Möglichkeiten zu einer gewissermaßen politischen Artikulation bieten. Diese eröffnet den an der Schule unmittelbar Beteiligten oder Anteil Nehmenden Einfluß auf das Schulgeschehen. Unterschiede in der Ausgestaltung dieses Aufgabenbereichs werden zum einen durch die inhaltliche Reichweite und durch die Machtkompetenz bewirkt, mit der die Entscheidungen der hierfür geschaffenen Organe bzw. Gremien gegenüber zentralen staatlichen Vorgaben ausgestattet sind. Zum anderen sorgt es für Differenzen, ob nur formale Regeln (für einen Prozeß des Ausbalancierens beliebiger Interessen) oder inhaltlich-materielle Zielvorgaben bestehen. Letztere erlauben die Definition zulässiger Standpunkte und Kontroversen.

(4) Freie Interaktion oder soziale Gesellung versus formative Erfassung

Die Schule füllt nur einen Teil der Zeit, den die Kinder oder Jugendlichen dort verbringen, mit ihren spezifischen Aufgaben. Entsprechend werden die Erinnerungen an die Schule in der Regel mehr durch die Erlebnisse mit den peers als durch schulische Lern- und Bildungserfahrungen geprägt. In den sozialen Interaktionen sind die Schülerinnen und Schüler formell sich selbst überlassen, soweit nicht die Ordnung des Unterrichtsgeschehens oder des schulischen Zusammenlebens unmittelbar betroffen sind. Dennoch üben die schulischen Regeln Einfluß auf den Charakter der peer-Beziehungen aus. Deren (formell) unreglementierte Entfaltung gibt jedoch einen wichtigen Raum für die Bewältigung und die mögliche kollektive Umdefinition der schulischen Erfahrungen.

(5) Individuelle (pluralistische) Selbstdarstellung versus kollektivistische Standardisierung

Die Schule schafft fortlaufend Anreize, individuelle Unterschiede sichtbar zu machen. Dazu trägt paradoxerweise gerade bei, daß über das schulische Klassen- bzw. Kurs-system in Intervallen in gewisser Weise immer wieder Rehomogenisierungen vorgenommen werden, auf deren Grundlage Leistungs- bzw. Interessenunterschiede stimuliert werden. Dieselbe Dialektik ist auch bei anderen Maßnahmen zur äußeren Nivellierung von Unterschieden (beispielsweise Schuluniformen) in der Schule zu beobachten. Die Schulsysteme unterscheiden sich danach, bis zu welchem Grade und in welchen Bereichen sie individuelle Differenzierungen formell zulassen. Doch basiert die Arbeit der Schule wesentlich darauf, dem einzelnen ein Bewußtsein von seiner spezifischen Persönlichkeit, seinen Fähigkeiten und jeweiligen Präferenzen, durch den jederzeit möglichen Vergleich mit anderen zu ermöglichen, die in der gleichen Situation stehen.

(6) Reflexive Distanz versus präskriptive Belehrung

Die Schule vermittelt in ihrer fachlichen Differenzierung eine wissenschaftsadäquate Vorstellungswelt und gibt den Schülern entsprechende Problemlösungsverfahren an die Hand. Sie sorgt für eine Reflexionskultur, die ihren sozialen Kern in der rationalen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und einem Klima offener Lernanstrengung sowie gemeinsamen Erkenntnisstrebens besitzt. Statt fester Maßstäbe für die Lebens- und Verhaltensorientierung, die in einem Prozeß identifikatorischen Lernens erworben werden müssen, vermittelt die Schule Chancen zu einer offenen Problematisierung von Welt- und Realitätsbezügen, deren jeweilige Bewertung fortdauernder wechselseitiger Diskussion unterzogen bleiben soll.

(7) Individuelle Leistung versus soziale Zurechnung und politische Bewertung

Die Schule arbeitet in dem Rhythmus von Aufgabenstellung, Ausführung, Beurteilung. Das heißt, sie schafft – mit wachsendem Alter der Schüler, in zunehmendem Maße – Situationen, in denen die Aktivitäten nach einem Leistungsstandard organisiert sind, und bereitet dadurch auf das Erwachsenenleben vor. Auf diese Weise vermittelt sie einmal die Erfahrung, daß der individuelle Status nach der jeweiligen Leistung bzw. nach Kriterien vergeben wird, die auf Wettbewerb bzw. individueller Gleichbehandlung beruhen. Darüber hinaus lernen Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise, mit Erfolg und Scheitern fertig zu werden. Sie müssen zwischen der Leistungskonkurrenz und den Regeln sozialen Umgangs balancieren. Schließlich lernen die Kinder in der Schule, daß die aktive Beeinflussung der Umwelt der fatalistischen Hinnahme oder auch der einfachen Bewahrung von Traditionen und Herkommen überlegen ist.

(8) Denken, Sprechen, Diskutieren versus Handeln und praktische Bewährung

Die Schule ist eine Einrichtung, in der zwar nicht ausschließlich, aber überwiegend kognitive und verbale Aktivitäten eine Rolle spielen. Dies hängt sicher mit der Tradition der Buch- und Lernschule zusammen, vermittelt den Schülern aber auch die Gelegenheit zu einem umfassenden Erfahrungsaustausch und einer Verständigung, die über die zeitlichen und räumlichen Grenzen ihrer unmittelbaren Umwelt hinausgeht. Die Schüler lernen auf dem Wege stellvertretender Erfahrung sich selbst sowie die soziale und natür-

liche Welt kennen. In der Praxis der Schule findet die Bedeutung von Sprache und Kognition für die menschliche Evolution ihren Ausdruck.

(9) Ausprobieren versus Ernstcharakter

Die Schule entfernt den einzelnen aus den vollen Realitäts- und Sozialbezügen, in die er jeweils ungefragt hineinwächst. Dadurch eröffnet sie die Möglichkeit, neue Erfahrungsbereiche zu erschließen und zu prüfen. Die Entfernung vom „Realitätsprinzip“ und den entsprechenden Sanktionen eröffnet mit anderen Worten die Chance zu einer kritischen Analyse und Distanz, zur Vorstellung und zum Durchdenken von Alternativen und schließlich zur Entwicklung und Vorbereitung eigener Entscheidungen. Die Verantwortung, die der einzelne in der Erwachsenenrolle dereinst übernehmen soll, lernt er, auf einen selbstgewählten Entschluß hin zu übernehmen.

(10) Autonomie der Schule versus Einheit mit dem Leben

Den aufgeführten inhaltlichen Eigenheiten der Schule entsprechen bestimmte institutionelle bzw. organisatorische Merkmale. Die Schule ist als Teil eines Systems organisiert, das unabhängig von den Aufgaben der gesellschaftlichen und familiären Reproduktionssphäre geregelt ist. Zwar ruht das Bildungssystem ökonomisch auf der Leistungsfähigkeit der Gesellschaft und ist in gewisser Weise für seine Funktionsfähigkeit auf familiäre Vorleistung angewiesen, aber die Erfüllung der oben genannten Aufgaben setzt das System notwendig in Spannung zu seiner gesellschaftlichen Umwelt. Die letzte Stufe der schulischen Verselbständigung wird in den Tendenzen zur Autonomisierung gegenüber der bürokratischen Administration und staatlichen Kontrolle sichtbar. Diese Entwicklung wird um der höheren Effizienz der Schule wegen auch von politischer Seite eingeleitet und gefördert.

(11) Lose verbundene Gestaltungsräume versus staatliche und bürokratisch umgesetzte Steuerung

Die Schule steht äußeren Eingriffen und direkter Kontrolle nur begrenzt offen. Die pädagogische Arbeit ist vielmehr durch ein hohes Maß an Selbständigkeit sowohl auf seiten der Lernenden als auch der Lehrkräfte gekennzeichnet. Diesem Umstand müssen sich politische Steuerungsversuche notwendig anpassen, um die für die innere und äußere Effizienz erforderliche Beweglichkeit des Systems aufrechtzuerhalten. Dies geschieht unter anderem dadurch, daß bürokratische Aufsichts- und Kontrollregelungen durch die Selbstverpflichtung der Beteiligten bzw. durch kollegiale Einbindung begleitet oder ersetzt wird. Die institutionelle Eigendynamik der Schule wird auf diese Weise aber nicht ausgeschaltet oder gebremst, sondern anerkannt und nach Möglichkeit kanalisiert.

3. Zur inhaltlichen Gliederung des Bandes

Der vorliegende Band ist in insgesamt fünf Abschnitte gegliedert, denen jeweils vier oder fünf Beiträge zugeordnet sind. Der erste Abschnitt ist „Entwicklungen auf Systemebene“ gewidmet und beschäftigt sich mit Vorgängen und Veränderungen des Schul-

systems, die gewissermaßen oberhalb der einzelnen Schule durch politische Maßnahmen oder gesellschaftliche Entwicklungen bedingt sind. Dem Abschnitt sind die vier Beiträge von J. W. MEYER, W. EDELSTEIN, H. KÖHLER und K. E. NIPKOW zugeordnet worden; sie setzen sich mit Entwicklungen des Schulsystems auf internationaler Ebene auseinander oder beziehen diese doch in ihre Darstellung mit ein.

Dies ist – abgesehen von dem schon oben genannten Aufsatz von W. EDELSTEIN – insbesondere bei den Darlegungen J. W. MEYERS der Fall, der Mechanismen einer zunehmenden weltweiten Angleichung der Curricula analysiert. Unter Auswertung einer Reihe (von ihm selbst angeregt) empirisch-komparatistischer Studien formuliert der Autor eine Reihe von Thesen über die Logik dieses – politisch und wissenschaftlich bezeichnenderweise wenig thematisierten – Annäherungsprozesses, der strukturellen Entwicklungen parallel geht und aus der Sicht von J. W. MEYER Teil der Entstehung einer „Weltbildungsgesellschaft“ ist. Dem Beitrag J. W. MEYERS läuft die Argumentation K. E. NIPKOWS geradezu entgegen, der seinerseits die global wie auch in der Bundesrepublik sich vollziehende Ausblendung der Religion aus der Schule angesichts der Tradition, aber auch weltweiter Probleme für bedenklich erklärt. Sein Beitrag ist darauf angelegt, den Stellenwert eines weltanschaulich-religiösen Orientierungshorizonts auch und vor allem in einer pluralen Weltgesellschaft zu erweisen. K. E. NIPKOW argumentiert damit möglicherweise aus der besonderen Sicht der deutschen Tradition, in der der Religion für die Entstehung und die Entwicklung der Schule eine starke Bedeutung zukam. Mit einer anderen Eigenheit des deutschen Schulsystems, den Gegebenheiten und spezifischen Einflüssen einer föderalistischen Schulorganisation, setzt sich der letzte Beitrag dieses Abschnitts auseinander. H. KÖHLER bemüht sich anlässlich der Veränderungen, die durch die deutsche Einigung und durch die europäische Integration heraufgeführt werden, um eine Bilanzierung der Möglichkeiten und Ergebnisse des bundesdeutschen Kulturföderalismus.

In dem zweiten Abschnitt des Bandes werden Entwicklungen auf der institutionellen Ebene, das heißt Bedingungen und Perspektiven thematisiert, die die einzelne Schule betreffen. Auch dieser Abschnitt weist vier Beiträge auf, von denen drei schon zuvor charakterisiert worden sind. Die Aufsätze von H. FEND, J. S. COLEMAN und I. RICHTER benennen jeweils auf eigene Weise die (pädagogisch zu erreichenden) Möglichkeiten bzw. die (gesellschaftlich oder politisch erzeugten) Notwendigkeiten von Reformen im Schulbereich. V. KRUMM wählt mit seinem „Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder“ einen ähnlichen Ausgangspunkt, wenn er auf eine wichtige und typischerweise oft verkannte Voraussetzung für die Verbesserung schulischer Arbeit aufmerksam macht. V. KRUMMS Aufforderung, sich über den Gewinn einer verstärkten elterlichen Einbeziehung in die Schule Rechenschaft abzulegen und die entsprechenden praktischen Konsequenzen zu ziehen, liest sich wie ein präzisierender Teilkommentar zu den vorstehenden Beiträgen dieses Abschnitts.

Der dritte Teil des Bandes mit fünf Beiträgen beschäftigt sich mit unterrichtlichen und didaktischen Fragestellungen und geht mit der Thematisierung konkreter Lehr-Lern-Prozesse gewissermaßen eine Analyseebene tiefer. Die beiden Aufsätze von G. SCHÜMER und H. HEID, die den ausbleibenden Erfolg bestimmter Unterrichtsreformen analysieren, sind bereits oben erwähnt worden. R. VALTIN zeigt in ihrem Beitrag, daß und warum die Grundschulpädagogik dem vielfach artikulierten Postulat der „Kindorientierung“ nicht wirklich gerecht geworden ist. Die Anwendung einer adäquaten Lerntheorie (im Sinne PIAGETS) vermag die Schule dagegen, wie die Autorin an ausgewählten Beispie-

len deutlich macht, einer pädagogischen Realisierung dieses Anspruchs näher zu bringen. R. VALTIN unterstreicht damit den Wert pädagogisch-psychologischen Erkenntnisgewinns, dessen praktische Durchsetzungskraft – und sei der mutmaßliche Ertrag noch so groß – von anderen Autoren dieses Buches weit skeptischer beurteilt wird. Daß die neueren lernpsychologischen Forschungen zu Wissenserwerb und Problemlösung ältere reformpädagogische Konzepte und Zielvorstellungen allenfalls teilweise bestätigen, wird in dem Beitrag von J. BAUMERT deutlich. Er nimmt die aktuelle Diskussion um „träges Wissen“ zum Anlaß, den schulkritisch zu wendenden Ansatz „situierter Kognition“ in einer eigenen kleinen empirischen Untersuchung zu prüfen. Dabei verweisen die Ergebnisse auf die Bedeutung dekontextualisierten Wissenserwerbs und Problemlösens, wie sie in der Schule üblich sind. J. DIEDERICH setzt in seinen Überlegungen noch „elementarer“ an, insofern er die angemessene begriffliche Präzisierung von Kategorien pädagogischen Handelns einklagt. Er diskutiert am Beispiel des Begriffs des Elementaren die Möglichkeiten einer Reduktion der Komplexität, die sowohl zu starke Vereinfachungen als auch zu hohe Abstraktionen vermeidet.

Der vierte Abschnitt des Bandes sammelt Beiträge zur „Tätigkeit des Lehrers und zur Lehrerbildung“. Neben den bereits erwähnten Beiträgen von F. E. WEINERT und A. HELMKE sowie F. ACHTENHAGEN umfaßt er Aufsätze von F. OSER und H.-G. HERRLITZ. F. OSER entwirft in seinem Beitrag zum Lehrerethos – sichtlich durch die Theorie von L. KOHLBERG inspiriert – das Modell eines Diskursverfahrens für die Austragung dilemmatischer Rollen- und Handlungskonflikte und fragt nach dem geeigneten Ort (Lehrerbildung vs. Weiterbildung) seiner Vermittlung an die Lehrer. In der Diskussion dieser Frage entwickelt der Autor allgemeine und prinzipielle Anforderungen an eine angemessene Lehrerbildung. H.-G. HERRLITZ berichtet von den Ergebnissen einer Erhebung zur quantitativen und inhaltlichen Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots an den westdeutschen Universitäten seit 1945/46. Wie seine Analyse speziell des didaktischen Profils erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen zeigt, ist der allgemeine Prozeß der Expansion und thematischen Ausdifferenzierung des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots offenbar durch ein hohes Maß an Kontinuität gekennzeichnet. H.-G. HERRLITZ' spezieller Befund für das didaktische Lehrangebot erfährt durch die Aussagen von J. W. MEYER vielleicht eine zusätzliche Erklärung, aber die generelle Tatsache einer erstaunlichen Beharrung traditioneller Angebotsstrukturen bleibt: Kann man diese als Hinweis darauf werten, daß auch die Disziplin selbst – und nicht nur externe Faktoren und vor allem die oben umrissene institutionelle Struktur des Schulwesens – zu den Beharrungskräften zählt, die allenfalls eine allmähliche Weiterentwicklung des Systems zulassen?

In dem fünften und letzten Abschnitt des Bandes sind Arbeiten zusammengestellt, die sich mit der Entwicklung der Profession bzw. bestimmten Varianten der erziehungswissenschaftlichen Theorie beschäftigen. Die Grenze zu dem vorhergehenden Abschnitt ist fließend; nur behandeln und qualifizieren die vier abschließenden Beiträge noch gezielter erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierungs- und Reflexionsformen. H.-E. TENORTH zieht von einer kritischen Auseinandersetzung mit den üblichen bildungshistorischen Darstellungen der Lehrertätigkeit Schlußfolgerungen für eine angemessene Theorie professionellen Handelns im Raum der Schule. Die historisch bereits relativ frühzeitig erkennbare Tendenz zur pädagogischen Autonomisierung wird vom Autor nicht so sehr an bestimmten Merkmalen einer wachsenden äußeren Unabhängigkeit der Lehrer als vielmehr an der Entstehung alternativer pädagogischer Konzepte und

Handlungsformen festgemacht, die das Repertoire für die Wahrnehmung des Lehrberufs erweitern. Sofern diese unterschiedlichen, teilweise auch gegensätzlichen Varianten politisch oder auch wissenschaftlich unmittelbar gegeneinander ausgespielt werden, entsteht nach Auffassung des Autors ein falscher Eindruck vom Prozeß und Grad der Professionsentwicklung. Von P. DREWEK wird anhand einer Auswertung von Vorlesungsverzeichnissen zwischen 1910 und 1918 der Prozeß der allmählichen Durchsetzung der „geisteswissenschaftlichen“ Schule in der deutschen Pädagogik nachgezeichnet und analysiert. Für P. DREWEK ist die dabei erfolgende Zurückdrängung der zahlenmäßig ursprünglich breiter repräsentierten „experimentellen“ Pädagogik (!) das Ergebnis sowohl paradigmatischer Schwächen dieser Richtung als auch wissenschaftspolitischer Konkurrenzkämpfe.

Die letzten beiden Beiträge des Bandes beschäftigen sich aus ungewohnter Perspektive mit zwei pädagogischen Denkern. K. BEUTLER nimmt die große Bedeutung, die das Militär in Leben und Schriften WENIGERS, eines der maßgeblichen Vertreter der „geisteswissenschaftlichen“ Schule in der Bundesrepublik, einnimmt, zum Anlaß, um nach entsprechenden didaktischen Überlegungen WENIGERS – und damit theoretischen Rechtfertigungen bzw. allgemeinpädagogischen Konsequenzen – zu suchen. K. BEUTLERS Befund ist negativ, was den Autor zu einer überaus kritischen Bewertung von WENIGERS Verhältnis zum Militär führt. D. SENGLING unternimmt den schwierigen Versuch einer kritischen Auseinandersetzung mit der Pädagogik KORZCAKS, die unter dem Eindruck des von KORZCAK gebrachten Opfers bislang eher vermieden wird. Die Bindung KORZCAKS an die Waisenkinder des Warschauer Ghettos ist nach D. SENGLINGS Analyse ebenso Ausdruck seiner kompromißlosen Solidarität wie Folge eines zerbrochenen Lebens und – damit verbunden – einer falschen Auffassung der pädagogischen Arbeit mit Kindern. KORZCAKS Bemühen um eine Abschirmung der Kinder gegen die sozialen Unbilden entspringt nach D. SENGLINGS Auffassung der Suche KORZCAKS nach einer eigenen „Fluchtburg“ – dies aber gibt der pädagogischen Arbeit eine falsche Orientierung, so sehr sie im Falle der jüdischen Kinder gerechtfertigt erscheint.

Die in diesem Band versammelten Beiträge erzeugen gewiß keine konsistente Theorie der Schule. Abgesehen davon, daß sie höchst unterschiedliche Aspekte aufgreifen, begnügen sie sich oft mit Hinweisen, die erst im nächsten Schritt zu einer Theorie des Gegenstandsfeldes zusammenzufügen wären. Aber auch unter dieser Einschränkung kann der Band einen lebendigen Eindruck von den unterschiedlichen Inhaltsbereichen und von den vielfältigen methodischen Zugängen zu einer zeitangemessenen Theorie der Schule vermitteln.

Das vorliegende Buch hätte diesen Anspruch zweifellos noch besser ausfüllen können, wenn ein bestimmter Autor zu einer aktiven Mitwirkung hätte gewonnen werden können. PETER MARTIN ROEDER hat sich, wie die verschiedenen Beiträge des Bandes in der einen oder anderen Form auch deutlich machen, mit all den Bereichen, denen hier eigene Abschnitte gewidmet sind, beschäftigt und in seinen Arbeiten geäußert. Ihm ist das vorliegende Buch aus Anlaß seines Ausscheidens aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung im Dezember 1995 gewidmet. Kollegen, Freunde und Schüler wollen PETER MARTIN ROEDER mit diesem Buch ehren, das nicht nur die Vielzahl der Interessen dieses Autors, sondern auch die Breite seiner Wirkungen verdeutlicht.

Ich danke dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung für die technische Unterstützung bei der Herausgabe dieses Buches. Namentlich haben mir Peter Wittek, Jürgen

Baumgarten und Hannelore Metzelthin geholfen. Renate Hoffmann hat dankenswerterweise die verschiedenen Texte in ein einheitliches Format und Layout gebracht. Peter Kalb vom Beltz Verlag sage ich Dank für sein Entgegenkommen bei der Drucklegung des Buches.

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79–128.
- CUBAN, L.: How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890–1980. New York/London 1984.
- DREEBEN, R.: The school as a workplace. In: TRAVER, W. (Ed.): The second handbook of teaching. New York 1973.
- DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M. 1980.
- DITTON, H./KRECKER, L.: Qualität von Schule und Unterricht – Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK (in Druck).
- JACKSON, P.: Life in classroom. London 1968.
- JACKSON, P.: Die Welt des Schülers. In: EDELSTEIN, W./HOPF, D.: Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart 1973, S. 13–30.
- JENCKS, C. u.a.: Chancengleichheit. Hamburg 1973.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 34 (1988), 4, S. 463–480.
- MEHAN, H.: Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge, MA 1979.
- MEYER, J./ROWAN, B.: The structure of educational organizations. In: MEYER, M. (Ed.): Environments and organizations. San Francisco 1978.
- MORTIMORE, P.: Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft. In: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der DGfE 1994. Weinheim 1994, S. 117–134.
- MORTIMORE, P. et al.: School matters. The junior years. Somerset 1988.
- POWELL, A. G./FARRAR, E./COHEN, D. K.: The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace. Boston 1985.
- SARASON, S.: The culture of the school and the problem of change. Allyn & Bacon 1971.
- SHULMAN, L. S.: The wisdom of practice. Managing complexity in medicine and teaching. In: BERLINER, D. C./ROSENSHINE, B. U. (Eds.): Talks to teachers. A Festschrift for N. L. Gage. New York 1987, pp. 369–386.
- SMITH, L./GEOFFREY, W.: The complexities of an urban classroom. New York 1968.
- TIMMERMANN, D.: Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 41 (1995) 1, S. 49–60.
- WANG, M. C./HAERTEL, G. D./WALBERG, H. J.: Toward a knowledge base for school learning. In: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH 63 (1993), 3, pp. 249–294.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Köln/Berlin 1964.
- WEBER, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 3. Aufl., Tübingen 1968.
- ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchung zum Schulunterricht. Weinheim 1975.

Teil I
Entwicklungen
auf Systemebene

Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens¹

Moderne Breitenbildung als strukturelle Form hat sich inzwischen über die ganze Welt ausgedehnt. Die meisten Kinder der Welt verbringen einen erheblichen Teil ihrer Zeit in einer Schule: einer organisierten, staatlich kontrollierten und übersichtlichen formalen Struktur mit erkennbaren Gemeinsamkeiten, wo immer sie entsteht (MEYER u.a. 1992a). In jedem einzelnen Land und in der ganzen Welt erfahren der Aufbau und der Erhalt dieser Form große öffentliche Aufmerksamkeit: Es soll sichergestellt sein, daß jedes Kind, auf einer mehr oder weniger gleichen Basis, eine richtige Ausbildung in einer richtigen Schule mit richtigen Lehrern und einer richtigen Organisationsstruktur erhält. Das offensichtliche und erklärte Ziel ist die Sozialisation: Das einzelne Kind soll zum Mitglied einer nationalen (und nun auch Welt-)Gesellschaft gemacht werden, indem ihm eine geeignete allgemeine Kultur vermittelt wird.

Die grundlegende Form der modernen Schule weist recht große Stabilität auf und besteht seit langer Zeit (LESCHINSKY/ROEDER 1976). Die Kinder werden als Schüler in langen Rollensequenzen in Gruppen und Klassen geordnet; sie werden von zugelassenen professionellen Lehrern geleitet, die in einem bürokratisierten System organisiert sind; die Lehrer und das System erfüllen ein geplantes und organisiertes Curriculum. Abweichungen in der Organisationsstruktur, über Raum und Zeit, sind üblich, treten jedoch im großen und ganzen nur in einem begrenzten Ausmaß auf.

Das gesamte System ist fest etabliert und wird weltweit in der Regel für bestimmte Kinder und Familien zur Pflicht erklärt (RAMIREZ/VENTRESCA 1992). In den meisten Ländern werden im wesentlichen alle Kinder erfaßt. Damit wird jedes Kind in eine Schulausbildung eingebunden, die grundsätzlich auf nationaler Ebene standardisiert ist.

Diesem System wird große öffentliche, politische und fachliche Aufmerksamkeit zuteil, und es werden detaillierte Angaben – auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene – über die Schulen, die Lehrer und die Schülerzahlen gesammelt und weltweit durch die UNESCO und andere internationale Organisationen zusammengetragen. Die Angelegenheit wird viel diskutiert und überall – auch auf der Ebene der Weltentwicklung selbst – als ein zentrales Thema behandelt, das mit Fortschritt und Gerechtigkeit in der Weltgesellschaft zusammenhängt (HUEFNER u.a. 1987).

Mit anderen Worten, die Institution Schule an sich ist bedeutend: als eine Kernstruktur, die die zentralen Ziele und Strukturen der modernen Gesellschaft reflektiert, herausbildet und integriert. Diese Institution ist der Ort, an dem sowohl sozialer Fortschritt wie auch die Gleichheit der Individuen – die kennzeichnenden und in gewissem Maße unvereinbaren Hauptziele der modernen Gesellschaft – ausgearbeitet werden. Dies

¹ Die Arbeit zu diesem Thema wurde finanziell unterstützt von der National Science Foundation (RED-9254958). Ich danke Professor FRANCISCO RAMIREZ und anderen Mitgliedern des Stanford Workshop on Comparative Education für ihre kritischen Anmerkungen.

ist der Grund dafür, daß der Schule soviel öffentliche Aufmerksamkeit und soviel politisches und berufliches Interesse zuteil wird und daß so viele detaillierte Aufzeichnungen über ihr Bestehen geführt und weitergeleitet werden.

Um so erstaunlicher ist die Tatsache, daß die Öffentlichkeit dem tatsächlichen kulturellen Inhalt des Unterrichts so wenig Aufmerksamkeit schenkt. Wir haben detaillierte Informationen über Schülerzahlen sowohl an deutschen wie auch an sambischen Schulen sowie über Veränderungen dieser Zahlen: Es ist dies eine Frage nationalen und weltweiten Interesses. Wir wissen weit weniger darüber, was in diesen Schulen unterrichtet wird – ganz zu schweigen von dem, was gelernt wird. Wir wissen nicht, ob die Schüler etwas über den Amazonas lernen, über Sauerstoff, über die Geschichte und das gesellschaftliche Leben Asiens, über Beethoven oder Mark Twain oder Van Gogh und ihre Arbeiten, über Rennen und Springen, oder gar über Sprache und Geometrie. Informationen auf nationaler Ebene sind in der Regel sehr vage – systematische Informationen auf internationaler Ebene sind schwer zu erhalten.

Die Institution Schule wird als wichtig erachtet, es schwingt die Vorstellung mit, daß für den geeigneten modernen Inhalt durch die zuständigen Spezialisten und politisch Verantwortlichen gesorgt wird, wenn nur die Institution selbst in ordnungsgemäßem Zustand ist. Die Schule – die rationalisierte und universalistische Zusammenfügung eines zur Sozialisation geeigneten Gebildes – ist eine Art offenes Gefäß, in das, so nimmt man an, Modernität einfließen wird.

So ist der Bildungsinhalt zumeist eine Angelegenheit, über die in der Öffentlichkeit geflissentlich geschwiegen wird. Er wird in spezialisierten Foren von Fachleuten und politisch Verantwortlichen diskutiert, zählt jedoch nicht zu den von einer breiteren Öffentlichkeit allgemein diskutierten Fragen oder zu den grundsätzlich vom Berichtswesen des Bildungssystems erfaßten Fragen.

Ausnahmen treten nur an bestimmten umstrittenen Punkten auf. Man kann eine plötzliche Aufregung der öffentlichen Diskussion in speziellen Fragen beobachten: Wird die Evolutionstheorie unterrichtet? Beinhaltet das Curriculum zu wenig oder zu viel Religion? Sind die Ergebnisse der nationalen Tests in den Naturwissenschaften zu niedrig, gemessen am internationalen Standard? Werden traditionelles Wissen und traditionelle Wahrheiten in adäquater Form vermittelt? Werden Computer im Unterricht behandelt und eingesetzt? Oder: Welche Sprachen werden unterrichtet und besonders gewichtet? Es kommt zu einem Skandal, wenn bekannt wird, daß die meisten Schüler nicht die elementaren historischen, geographischen oder naturwissenschaftlichen Fakten kennen. Ein großer Teil der Literatur zu den Curricula konzentriert sich nicht auf die Gesamtheit der ins Curriculum einfließenden Kultur, sondern auf solche Skandale und Ausnahmen: Häufig wird das „versteckte Curriculum“ sehr viel heftiger diskutiert als das eigentliche Curriculum.

Wichtigere Fragen treten auf, wenn deutlich wird, daß das Bildungssystem differenziert ist, so daß bestimmten Gruppen deutliche kulturelle Vorteile zuteil werden. Dies ist ein Hauptthema der britischen Bildungssoziologie, die der Ansicht ist, daß in das britische System der Einteilung in Leistungsgruppen bzw. in seine Anwendung im Unterricht kulturelle Unterschiede eingebaut sind (siehe z.B. GOODSON 1987). Eine allgemeinere Kritik, die derselben Tradition entspringt, zielt darauf, daß die Bildungsinhalte insgesamt durch Einflüsse sozialer Schichten verzerrt werden, wie zum Beispiel bei der Steuerung durch Universitätseliten. Hier konzentriert sich die Literatur nicht auf die Gesamtheit des curricularen Inhalts, sondern auf statuszuweisende Unterscheidungen zwischen sozialen Klassen und anderen sozialen Gruppen.

Doch die große Masse des Inhalts des grundlegenden Bildungssystems bleibt im dunkeln, und sowohl einfache Bürger wie auch Bildungsfachleute wissen relativ wenig darüber. Meine Erfahrung ist, daß ein Bildungssoziologe nur dann etwas über die tatsächlichen Unterrichtsinhalte weiß, wenn er selbst Kinder im Schulalter hat. Die Bildungsinstitution, die Universalität und Gleichheit ihrer in die Bevölkerung reichenden Ausweitung ist das, worüber es zu berichten gilt und was zu diskutieren ist. Es scheint die kulturelle Annahme zu sein, daß, wenn der richtige organisatorische Rahmen gegeben ist, der angemessene Inhalt von allein einfließen wird.

Quellen des Schweigens

Die oben erwähnten Ausnahmen bieten einen Ansatzpunkt für eine Erklärung der derzeitigen Betonung der Bildungsinstitution bei gleichzeitigem Schweigen hinsichtlich des Inhalts. Wenn Bildungsinstitutionen in Form von Bildungsgängen organisiert sind, die verschiedene soziale Zukunftsaussichten eröffnen, werden Diskussionen um Inhalte expliziter. Dies wäre etwa charakteristisch für das deutsche Bildungswesen, dessen Entwicklung hin zu einem Gesamtschulmodell nicht abgeschlossen ist: Aus dem gleichen Grund hätten Diskussionen um Inhalte auch das Bildungssystem im ehemaligen sowjetischen Raum charakterisieren können. In solchen Systemen kommt dem Bildungsinhalt ausdrückliche Bedeutung für das gesamte folgende System sozialer Ungleichheiten zu. Aus diesem Grunde wird ihm Aufmerksamkeit zuteil. Dahinter scheint das Prinzip zu stehen, daß Inhalt unwichtig wird, wenn soziale Schichtung in erster Linie vom erreichten Bildungsniveau abhängig ist. Wird sie dagegen vor allem durch den Inhalt beeinflusst, werden inhaltliche Fragen stärker in den öffentlichen Diskurs aufgenommen.

Andererseits ist das Schweigen am ausgeprägtesten in solchen Ländern – insbesondere den Vereinigten Staaten –, die am engsten einem liberalen Modell der Breitenbildung verbunden sind, in welchem (in Theorie und Ideologie) alle Schüler dieselben Bildungsränge durchlaufen.

Seit dem Zweiten Weltkrieg dominiert eher das amerikanische oder Gesamtschul- bzw. das liberale Modell die Bildungssysteme der Welt (HUEFNER u.a. 1987, KAMENS u.a. 1994). Dies kann entweder einfach nur die weltweit amerikanische Dominanz widerspiegeln oder aber, im weiteren Sinne, die Dominanz des liberalen Modells demokratischer Nationalstaaten (MCNEELY 1995). Auf jeden Fall hat sich das Modell, trotz europäischer Opposition, in weiten Teilen der dritten Welt – und sogar in Europa – ausgebreitet: Die Herausbildung der Europäischen Gemeinschaft mag dies noch verstärken (MEYER 1994).

Im liberalen Modell wird (a) die Bildungsinstitution der Breitenbildung, die Homogenität der Bürger betont, ebenso wie (b) die Souveränität des Bürgers und des Individuums, welche die Notwendigkeit von kultureller Universalität (und nicht Spezialisierung) bei diesen Individuen unterstreicht. So erklärt sich die Bedeutung einer erweiterten Breitenbildung in diesem Modell, sowie einer Ausbildung, die alle Aspekte der rationalisierten modernen Gesellschaft umfaßt, also wenn das Individuum die Quelle einer jeden marktbezogenen, politischen oder kulturellen Wahl (sogar einschließlich der Religion) ist, erfordert eine Theorie der gesellschaftlichen Ordnung die Annahme, daß dieses Individuum das weitestmögliche Spektrum an kulturellen Eigenschaften und Fertigkeiten mitbringt.

Unter diesen Umständen ist alles innerhalb einer sehr ausgedehnten und als gemeinschaftlich angesehen Kultur Stoff, der sinnvoll in dem Curriculum der Breitenbildung Platz finden sollte. Der Bürger sollte über gute sprachliche Kenntnisse (vielleicht über mehrere Sprachen) verfügen; er sollte gute Kenntnisse in Mathematik, den Naturwissenschaften, einer Anzahl von Gesellschaftswissenschaften, Kunst, Musik, Ethik (oder Religion oder Staatsbürgerkunde) usw. haben. Für all dies gibt es eine klare rationale Rechtfertigung.

Doch wie sind spezifische Entscheidungen zu treffen? Es existiert ein überwältigendes Engagement für die Notwendigkeit des ganzen Unterfangens – Schule – als zentral für kollektive und individuelle Entwicklung gleichermaßen (FIALA/LANFORD 1987). Es sollten alle wichtigen Elemente der allgemeinen Kultur der rationalen Gesellschaft enthalten sein.

Der überdeterminierte Charakter dieser Situation führt dazu, daß alles – und nichts – wirklich uneingeschränkt vertreten werden kann. Wenn eine weitere Stunde zur Verfügung steht, ist es durchaus gerechtfertigt, diese dem Sprachunterricht, einer Fremdsprache, der Mathematik, den Naturwissenschaften, der einen oder anderen Sozialwissenschaft, der ethischen oder religiösen Erziehung oder kulturellen Fragen zu widmen. Ausgefeilte Argumente für jede dieser möglichen Entscheidungen stehen zur Verfügung.

Objektive Beweise sind meist nicht zu erbringen. Wir können Beweise zusammenstellen über die positiven (z.B. ökonomischen) Auswirkungen der Einführung der Breitenbildung: Eine auf Zertifikaten aufbauende Kultur wird mit großer Wahrscheinlichkeit in der Lage sein, zu zeigen, daß „menschliches Kapital“ von wirtschaftlichem Nutzen ist. Doch wie sollte es möglich sein, zu zeigen, daß es – auf nationaler Ebene – von Vorteil wäre, eine weitere Unterrichtsstunde auf Mathematik und nicht auf eine Sozialwissenschaft oder eine Sprache zu verwenden?

Hier heißt die Lösung „Entkoppelung“ (MARCH/OLSEN 1976, WEICK 1976, MEYER/ROWAN 1977, 1978): Man beziehe (zumindest symbolisch) etwas von allem mit ein, damit man jedes nur erdenkliche Argument nutzen kann, um die Legitimität des Systems zu vertreten und die Einzelheiten über das, was tatsächlich passiert, zu verdecken. Verbergung – das betreffende gesellschaftlich konstruierte Schweigen – bedeutet das Delegieren der tatsächlichen Praxis an das interne Tun (a) der in der Weltpolitik tätigen Fachleute und (b) an die Schule, die Lehrer und die Schulklassen selber. So kann man „guten Gewissens“ behaupten, daß das Bildungssystem das gesamte Spektrum konsensueller Möglichkeiten umfaßt.

Das Verbergen und Delegieren sowie die „Logik des Vertrauens“ (MEYER/ROWAN 1977) gehen noch weiter. Die Fachliteratur der Pädagogen selbst – einschließlich der Fachleute für Curricula – enthält zumeist wenig über die Spezifika des Stoffes. Der Diskurs ist gespickt mit abstrakten Ideen über die dazugehörigen Prinzipien: Prinzipien des Lernens, der Relevanz für den Schüler, der Strukturierung des Wissens und des Unterrichts. Es wird selten über Wissenskanon geredet: Vielleicht ist dies in den moderneren liberalen Systemen nicht von Bedeutung (abgesehen von der gelegentlichen Sorge um nationale Testergebnisse).

Diese Tendenz hat sich, folgen wir unserer hier vertretenen Argumentation, im Zuge der Festschreibung und Institutionalisierung der Breitenbildung eher verstärkt als verringert. In den – heute kurios anmutenden – Bildungsdiskussionen des 19. Jahrhunderts ging es häufiger um Spezifika: die Flüsse und deren Besonderheiten, die ein Schüler

(im Geographieunterricht) lernen sollte; die berühmten Schriftsteller, die gelesen werden sollten; die Musik, die sie lernen sollten; bestimmte Grundzüge der Geschichte, die sie kennen sollten usw. Im 20. Jahrhundert, und vielleicht vor allem in den Kernländern der Welt, sind solche Diskussionen zunehmend abgelöst worden von abstrakten Theorien über den Schüler und den Lernprozeß, über die Prinzipien des naturwissenschaftlichen Wissens, über die zugrundeliegenden Prinzipien der Gesellschaftskunde, über Sprachgebrauch usw.

Libérale Breitenbildung rückt so die universale und egalitäre Institution Schule ins Zentrum, wobei der Inhalt sich aus der Logik der Form selbst ergibt und in der Praxis zum Teil versteckt bleibt. Der Schüler soll, wie alle anderen Schüler auch, in die korrekte Rolle eingepaßt werden: Der Inhalt wird sich aus der richtigen Form ergeben. All dies erscheint plausibel in solchen soziokulturellen Kontexten, in denen man annimmt, daß tatsächliche Erfolge auf marktökonomische Formen zurückzuführen sind, sowie auf demokratische politische Formen oder auf Formen des freien kulturellen Austauschs: Der tatsächliche Nutzen wird in solchen Fällen häufig nur sehr ungenau spezifiziert.

Eine zu explizite Diskussion über notwendige Bildungsinhalte mag in diesem Fall autoritär und restriktiv erscheinen: ein Aufzwingen willkürlicher Autorität. Sie wird eher zu Skandalen führen oder zur Aufdeckung unzulässiger Ungleichheiten, als daß sie der Hauptaufgabe des Erhalts und der Ausweitung des Bildungswesens diene.

Dies läßt folglich theoretische Reflexionen und empirische Analysen über die Frage zu, welche Art Inhalte tatsächlich den Rahmen der Breitenbildung füllen.

Die Inhalte der Breitenbildung

Die von uns beschriebene strukturelle Situation setzt jedes Land – oder manchmal jede Provinz, jede Region, jeden Distrikt, jede Schule oder gar jeden Lehrer (hinsichtlich der empirischen Daten siehe STEVENSON/BAKER 1991) – unter Druck, ein recht rigides formales Bildungsprogramm zu schaffen bzw. zu erhalten. Zugleich aber läßt es diesen sozialen Einheiten vergleichsweise viel Freiheit in der Gestaltung der Bildungsinhalte, da auf all diesen Ebenen durchaus flexibel mit dem bezeichnetem Schweigen umgegangen werden kann. Wir werden im folgenden einige Prozesse betrachten, wie die Bildungsinhalte festgelegt werden.

1. Weltbildungsgesellschaft: Selbstverständlich gibt es in der Weltgesellschaft ein breites Spektrum an Bildungsmodellen und Grundsätzen, die curriculare Kanons nahelegen. Es ist ebenso offensichtlich, daß diese Modelle in den letzten Jahrzehnten mit immer größerem Nachdruck zur Wirkung gekommen sind, da sie in ausgedehnten weltweiten Diskussionen erarbeitet und in solchen Weltorganisationen wie dem System der Vereinten Nationen, der Weltbank und einer Reihe von international organisierten Bildungs- und Berufskörperschaften aufgenommen wurden. Der Weltgesellschaft fehlt offensichtlich ein zentraler Staat, der Bildungsinhalte diktieren könnte, doch besitzt sie ein reiches kulturelles und organisatorisches System, das Bildungsmodelle erschafft und trägt. Hier einige Dimensionen:

(a) Die Weltgesellschaft umfaßt ein multidimensionales Schichtungssystem, doch zugleich geht sie davon aus, daß alle Nationalstaaten formal gleich sind und sich letztendlich in ihrer Struktur und ihren Zielen (z.B. sozioökonomischer Fortschritt, Gerechtigkeit und Gleichheit) nicht unterscheiden. Ein solches System bietet den Ländern

eine Vielzahl an Modellen, denen sie folgen können, und seine formale Gleichheit und Symmetrie erlaubt, diese Modelle direkt anzuwenden (STRANG/MEYER 1993). Dies erfolgt bei einer Reihe von Dimensionen: wirtschaftlicher Erfolg (Japan), politische Dominanz oder Hegemonie (Vereinigte Staaten) oder Tugend (solch kürzlich revolutionäre Länder wie Kuba, Nicaragua, das maoistische China boten über kurze Zeiträume Modelle; und einige jetzt mobilisierte islamische Länder tun dies möglicherweise zur Zeit). Desgleichen können Länder durch Entwicklung innerhalb ihrer direkten Nachbarregionen oder innerhalb ihrer sprachlichen und kolonialen Netzwerke beeinflusst werden.

So zeigt zum Beispiel WONG (1991), daß die Veränderungen, die in den USA durch die Einführung von „Social Studies“ statt Geschichte und Geographie bewirkt werden, in weiten Teilen der Welt übernommen werden.

(b) Bildungsinhalte sind ein professionalisiertes und verwissenschaftlichtes Geschäft und als solches auf Weltebene organisiert. Fachlicher Diskurs und berufliche Organisation schaffen hegemoniale Grundsätze über anerkannte Inhalte und Unterricht in vielen Bereichen: Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaft, Sozialwissenschaft, Kunst, Sprache und alle übrigen Gebiete. Zuweilen erlangen diese Leitsätze hohen Weltrang, wie etwa die sich um die UNESCO gruppierende Bewegung zur Verbesserung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts (in den 1950er Jahren) oder des naturwissenschaftlichen Unterrichts (derzeit aktuell). Ganze Programme werden erstellt und in der gesamten Welt verbreitet: Diese können sowohl auf die Bildungspolitik der Länder der dritten Welt erheblichen Einfluß haben wie auch in einigen zentralen Ländern.

(c) Ein Netzwerk von zwischenstaatlichen Vereinigungen (z.B. die UNESCO) oder nicht regierungsgebundener Zusammenschlüsse (z.B. die IEA) bietet eine Organisationsstruktur, die eine Verbreitung über die gesamte Welt erleichtert. Dieses System hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich ausgedehnt. Die Konsolidierung der Europäischen Gemeinschaft etwa schafft ohne Zweifel Zwänge und Mechanismen zur Bildungsdiffusion.

Es folgen einige naheliegende Thesen, die die Veränderungen in den Curricula erklären:

(1) Die Curricula einzelner Länder reflektieren Weltmodelle und Veränderungen in diesen Modellen (MEYER u.a. 1992b).

(2) Mit der Intensivierung der Weltbildungsorganisationen und entsprechenden Diskussionen in den letzten Jahrzehnten nimmt der kausale Einfluß von Weltmodellen auf nationale Curricula zu.

(3) Die nationalen curricularen Gewohnheiten werden zunehmend stärker von einzelstaatlichen Verbindungen zur Weltgesellschaft als von der Landesgeschichte oder von inländischen Eigentümlichkeiten beeinflusst. Die Länder, die am stärksten in die weltweite Bildungsorganisation und -kultur eingebunden sind, werden, *ceteris paribus*, auch am stärksten von Weltmustern beeinflusst.

(4) Im Laufe der Zeit werden die Bildungsinhalte nationaler Massensysteme zunehmend homogener (MEYER u.a. 1992b).

2. Globalisierung: Die Weltbildungsgesellschaft wird zusehends einheitlicher und gewinnt mehr und mehr an Einfluß. Darüber hinaus charakterisiert diese Gesellschaft nationale Gesellschaften als Teile einer umfassenden Weltgesellschaft – eine auf den nationalen Ebenen weitgehend akzeptierte Darstellung. Das bedeutet, daß die Inhalte nationaler Bildungssysteme sich zunehmend hinbewegen zu Darstellungen der Weltgesellschaft. Daraus folgt:

(5) Nationale Bildungssysteme reflektieren zunehmend eine globalisierte und internationale Kultur.

Dies sollte sich auswirken auf den Unterricht in Sozialwissenschaften (FRANK u.a. 1995, WONG 1991), Sprachen (CHA 1991), Bildender Kunst, Musik, Literatur, Religion, Ethik wie auch in anderen Fächern.

Globalisierung bedeutet eine Abschwächung der nationalen Grenzen. Sie sollte zu einer geringeren Konzentration auf ausschließlich nationale Themen führen und zu einer stärkeren Anerkennung außernationaler Gesellschaften und Kulturen: So ist es zum Beispiel schwierig, innerhalb der Curricula der modernen europäischen Gemeinschaft das eigene Land und die eigene Kultur als wertvoll zu behandeln, andere Länder dagegen als mangelhaft. Die Kosten sind absehbar.

Einige der hier genannten Veränderungen werden sicher durch drastische organisatorische Eingriffe auf nationaler Ebene bewirkt: Es ist mittlerweile zur Routine geworden, in politischen Erklärungen den mutmaßlichen nationalen Zentrismus der Bildung zu beklagen. Doch viele Veränderungen werden durch routinemäßigen fachlichen und öffentlichen Austausch und seine Auswirkungen herbeigeführt. Das Bildungssystem, so wie wir es beschrieben haben, ist offen für solche inhaltlichen Verschiebungen. Zeitgenössische Tendenzen in den Auffassungen von Lehrern und in der öffentlichen Meinung über das, was angemessen sei, wirken mit einer gewissen Freiheit: Solche Trends beeinflussen die Verfasser von Schulbüchern sowie von curricularen Richtlinien unabhängig von formalen politischen Änderungen (MEYER/ROWAN 1978). Ein großer Teil traditioneller Bildungskultur wird durch solche Prozesse ohne Zweifel untergraben: Die empirische Forschung könnte zweckmäßig untersuchen, wieviel der traditionellen europäischen Nationalgeschichte und -kultur bereits aus den Köpfen der typischen europäischen Schüler verschwunden ist. Die älteren Kanons werden vermutlich schwinden: In Ermangelung eines koordinierenden europäischen oder Weltstaates scheint es zweifelhaft, daß neue enge Kanons entstehen werden – die zeitgenössische curriculare Welt ist wohl eher eklektisch und folgt der formal-liberalen Struktur der modernen Weltgesellschaft.

3. Rationalisierung, Liberalisierung und Individualismus: Nach dem Zweiten Weltkrieg und als Reaktion darauf (und auf den kalten Krieg) betonte die Weltgesellschaft sehr stark den liberalen Nationalstaat als die geeignete soziale, politische und ökonomische Form. Der Nationalstaat sollte sich auf sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt richten (anstelle von korporativen oder statischen Zielen und Strukturen); er sollte sich aus gleichen Einzelpersonen zusammensetzen und sich auf deren Entwicklung konzentrieren – Bürger/Menschen mit sich stark erweiternden Rechten und von wachsender Bedeutung –, und er sollte klassenspezifische, geschlechtsspezifische, ethnische, regionale und religiöse Unterschiede und selbst den Status von Behinderten ausgleichen. Außerdem sollte das gesamte Staats- und Gesellschaftsmodell rationalisiert werden, wobei viele neue Bereiche des gesellschaftlichen Lebens nun den organisierten Standards der Rationalität entsprechen sollen (Familienbeziehungen, einschließlich der Stellung der Frau, der Kinder und der Alten; wirtschaftliche Beziehungen, einschließlich Wohlfahrt und Arbeitsrechte; das politische Leben, einschließlich einer großen Spannweite von Mitwirkungsrechten und der Rechtssprechung usw.).

Zu der Folge dieses Konstrukts des modernen Nationalstaats ergeben sich Erweiterungen des Umfangs und des Inhalts der Breitenbildung. Die Inhalte für den als Norm gedachten Bürger – Inhalte, deren Organisation im wesentlichen dem Bildungssystem

überlassen war – wurden stark erweitert. Wenn es die einzelnen Bürger sind, die durch ihre Zielsetzungen und Wahlen die politische, ökonomische und kulturelle Entwicklung der Nation vorantreiben sollen, und wenn ihre Rechte zu eine stark erweiterte Skala an anerkannten Berechtigungen führen, dann müssen diese Bürger durch eine erweiterte (und liberalisierte und rationalisierte) Kultur geformt werden.

Auf curricularer Ebene bedeutet dies eine systematische Entkräftung eines hierarchisierten und stark selektiven Bildungssystems, das (nach dem Modell älterer deutscher Modelle, die in der kommunistischen Welt reformiert wurden) darauf abzielt, Individuen in eng umrissene Positionen innerhalb der Gesellschaftsstruktur einzupassen, indem sie für bestimmte Rollen und Fertigkeiten ausgebildet werden. Allgemeine Breitenbildung expandiert, während spezialisierte Curricula im Rahmen eines weltweiten Trends hin zu einer integrierten Breitenbildung an Bedeutung verloren haben (BENAVOT 1983, KAMENS u.a. 1994).

Konkret können wir davon ausgehen, daß die empirische Forschung zu folgenden Ergebnissen kommen wird:

(6) Weltweit findet, vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg, eine curriculare Verschiebung statt hin zu Lehrplänen, die die Kinder und ihre menschliche Entwicklung in den Mittelpunkt rücken, anstatt technische Fertigkeiten, gestaltet im Sinne der Erwachsenenengesellschaft, zur Pflicht zu machen.

Überall werden Bücher der kindlichen Entwicklung entsprechend gestaltet, mit großem Druckbild, kurzen Wörtern, viel freiem Raum, mehr Rücksicht auf die Interessen der Schüler, und das Wissen wird entsprechend der Entwicklungssequenzen reorganisiert. Mehr Bilder tauchen auf, sie bilden immer häufiger Kinder ab.

(7) In allen Fächern wachsen die Bemühungen, die Inhalte um allgemeine und universale Prinzipien anzuordnen – das Kind in direkten Kontakt mit den großen Metawahrheiten der Welt zu bringen.

Kindern muß ein Verständnis der Gesellschaft im allgemeinen vermittelt werden: Daher verlieren die einzelnen historischen und geographischen Fakten an Bedeutung und universale Prinzipien der Gesellschaft werden wichtiger. Die Kinder sollen die Natur im allgemeinen begreifen: Die Prinzipien des Waldes sind wichtig, nicht aber die Namen und Teile der Bäume (die technische Ausbildung verliert somit an Bedeutung). Die Kinder sollen große ethische Wahrheiten verstehen sowie deren Universalität: Die Spezifika bestimmter religiöser Inhalte werden weniger wichtig. Die gleiche Logik führt zu Verschiebungen im Unterricht in allen Fächern – in der Bildenden Kunst, Musik, Literatur, Sprache und Mathematik.

Die beiden weitreichenden Verschiebungen – der Wechsel von einer Konzentration auf Wissen und Fertigkeiten, die von Erwachsenen benötigt werden, hin zu einer Konzentration auf die Entwicklung des Kindes als Mensch/Person/Bürger; und der Wechsel von einer Betonung technischen Könnens und Wissens hin zu einer Betonung der Vermittlung universalisierter Wahrheiten und Prinzipien – führen zu einer erheblichen Aushöhlung traditioneller Formen von Wissen und Fertigkeiten. Beide Tendenzen werden häufig kritisiert als Beweis für die schlimmste Logik der Reformpädagogik. Doch ist es genau diese Bildungsform, die in der liberalisierten, rationalisierten, individualisierten und universalisierten zeitgenössischen Weltgesellschaft entsteht. Wir können festhalten, in welchem Maße diese Entwicklungen den Vorhersagen zuwiderlaufen, die sich aus jenen engen Lesarten funktionaler Theorie ableiten lassen, die die modernen Gesell-

schaften als hochdifferenzierte mechanistische Systeme betrachten (z.B. BOWLES/GINTIS 1976).

4. Die Macht von nationalen Traditionen und von Bildungseliten: Klassische Kritiker sind der Ansicht, daß die modernen Curricula von etablierten, reproduktiven, sozialen und pädagogischen Kräften innerhalb der einzelnen Gesellschaft kontrolliert werden (z.B. GOODSON 1987, 1988; APPLE 1979; BOURDIEU/PASSERON 1977). Sie finden offenkundig Beispiele für solche Prozesse: universitäre Eliten, die das Curriculum kontrollieren, indem sie eingefahrene Prüfungsstandards aufrechterhalten; traditionalistische Lehrberufe, die in derselben Weise verfahren; politische, soziale und ökonomische Eliten, die traditionelle und dem Selbstschutz dienende Bildungsstandards verteidigen. Die Beispiele entstammen häufig den älteren Mächten der Weltgesellschaft (insbesondere Großbritannien, aber auch anderen alten europäischen Zentren) oder ihrem nach wie vor anhaltenden Einfluß auf ehemalige Kolonialländer.

Es ist eine interessante empirische Fragestellung, inwieweit solche Kräfte angesichts der weitreichenden Veränderungen des Bildungswesens greifen konnten. Sie sind nicht in der Lage gewesen, die umfassende Öffnung des Bildungssystems für die breite Masse weltweit oder auch nur in Europa effektiv einzudämmen (COOMBS 1985, MEYER u.a. 1992a). Sie haben nicht vermocht, die weltweite Bewegung zu formal gleichgestellten und Gesamtschulsystemen aufzuhalten (KAMENS u.a. 1994), mit mehr und teilweise homogenisierten Wegen zum Eintritt in die Elite. Wie erfolgreich waren sie im Erhalt der traditionellen restriktiven Formen von Bildungsinhalten?

Eine Antwort hierauf ist nicht in der zeitgenössischen vergleichenden oder auch historischen curricularen Forschung zu finden. Dieselben Faktoren, die Curricula vergleichsweise unsichtbar machen, erschweren, auf der historischen oder komparativen Ebene, auch diese Art der Forschung.

Meiner Ansicht nach liegt das Erstaunliche nicht darin, wieweit verwurzelte Bildungseliten in der Lage waren, traditionelle nationale Formen von Curricula zu erhalten, sondern darin, wie schwach sie angesichts der weltweiten Umschichtung waren. Die alten Sprachen sind fast verschwunden (CHA 1991), und die traditionellen Formen der Hochsprache nationaler Eliten haben offensichtlich als Kennzeichen für das Besondere an Bedeutung verloren. Die heiligen Räume der Nationalgeschichte und -literatur scheinen erheblich an Dominanz eingebüßt zu haben. Die Verherrlichung kanonischer Kunst und Musik ist weniger ausgeprägt.

Es besteht ein offensichtlicher Bedarf an komparativer und historischer curriculärer Forschung in diesem Bereich. Für die letzten Jahrzehnte wäre es besonders sinnvoll, sich auf die europäischen Bildungssysteme zu konzentrieren, da die oben beschriebenen Verschiebungen in Europa am ausgeprägtesten waren. Wir benötigen mehr komparative Untersuchungen über die Bedeutung von Geschichte in den europäischen Curricula, über die neue Rolle der Naturwissenschaften im Curriculum der Breitenbildung, über Veränderungen in der Curricula der Bildenden Kunst und der Musik usw. Als Ausgangspunkt ließe sich, in Anlehnung an die konventionelle Literatur, folgende Behauptung aufstellen:

(8) Angesichts weltweiter Zwänge wird der Erhalt älterer und eher elitärer curriculärer Formen vermutlich in den älteren Kernländern am ausgeprägtesten sein. Doch werden diese Traditionen schwächer, je stärker die Kernländer Europas im Bildungssektor voneinander abhängig werden.

Die Art des curricularen Wandels

Die gesellschaftliche Form der Breitenbildung bildet eine direkte Parallele zur funktionalen Rechtfertigung der Institution. Wenn die moderne Gesellschaft auf der individuellen Staatsbürgerschaft basiert und wenn formale Gleichheit (zumindest des Status) ein direktes Desideratum ist, dann ist die Ausdehnung und Angleichung der Breitenbildung ein direkter Ansatz. Wenn man der Logik und der Evidenz des Humankapitals folgt, dann wird die Ausweitung der Bildung direkt Fortschritt erzeugen. Auf der Basis üblicher soziologischer und rechtlicher Logik läßt sich argumentieren, daß die Angleichung der Bildungsbedingungen unmittelbar zu einer bedeutsamen sozialen Gleichheit beiträgt.

In rationalisierten modernen Bildungscurricula werden Rechtfertigungen dieser Art unvermeidbar eingesetzt. Rationalistische Darstellungen darüber, wie sich individuelle und soziale Verbesserungen aus veränderten Bildungsinhalten ergeben, werden routinemäßig angewendet. Doch bleibt hierbei die Logik verschwommen, und empirische Belege sind schwer vorstellbar. Der ganze rationalistische Legitimationsprozeß ist von außergewöhnlich rhetorischem Aufwand. Man denke etwa an die weltweite moderne Reformbewegung, die eine Expansion und Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts anstrebt. Wie könnten wir tatsächlich wissen oder fundiert argumentieren, daß diese Reform (eher als andere Reformen, vielleicht in anderen Fächern, und eher als lediglich eine Ausweitung traditioneller Zugänge zu diesem Fach) den erwünschten individuellen und kollektiven (häufig ökonomischen) Nutzen bringen wird? Offensichtlich ist dieses Unterfangen mit einer recht großen Unsicherheit verbunden.

Unter solchen Bedingungen – eines ausgeprägten, aber abstrakten und unbestimmbaren Rationalismus – folgen Entscheidungen und Taten häufig kollektiven Vereinbarungen; unmögliche analytische Grundlagen für das Handeln werden durch Konvention ersetzt (z.B. MARCH 1988 und an anderer Stelle; MEYER/ROWAN 1977). Die damit zusammenhängenden Konventionen können kognitiver und szientistischer Natur sein, haben aber häufig auch eine stark normative Grundlage: Veränderungen der Curricula werden im allgemeinen als überfällige ethische Reformen dargestellt, gegenüber einer Vergangenheit, die als ineffektiv und ungerecht beschrieben wird.

In der heutigen Zeit bedeutet dies, daß curricularer Wandel in weltweiten Wellen auftritt, die den Charakter einer sozialen Bewegung haben, wobei kognitive und normative Elemente in Analysen, die eher diffus bleiben, vermischt werden. Standardisierte Darstellungen nationaler Probleme und Krisen gibt es im Überfluß (z.B. eine Weltrezession, die auf Mängel in der Produktivität aufmerksam macht, die wiederum effektiv auf Bildungsmängel zurückgeführt werden können), ebenso wie standardisierte Lösungen (Verbesserungen des Mathematik- und des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die zu einer effektiveren Ausbildung und Motivierung der Schüler führen sollen).

Desgleichen unterstreicht dieses Argument unsere vorhergehende These, daß curriculare Reformen und Veränderungen üblicherweise eine exogene Grundlage haben, die außerhalb der jeweiligen Nationalgesellschaft, innerhalb derer sie stattfinden, liegt: eine Basis in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen, in internationalen Organisationen sowie in den eher zentralen oder hegemonialen oder dominanten Ländern. Folglich läßt sich durchaus argumentieren, daß:

(9) die Übernahme und Durchführung curricularer Reformbemühungen, die einzigartig oder typisch für bestimmte Länder sind, mit großer Wahrscheinlichkeit mißlingen werden.

Schlußfolgerung

Die Aufmerksamkeit, die der Universalisierung und Standardisierung der Breitenbildung weltweit geschenkt wird, wie auch das Beharren darauf, werden begleitet von einer entsprechenden gewollten Nichtbeachtung inhaltlicher Fragen. Diese zwei Stränge passen durchaus zusammen: Das liberale Modell des Individuums, bis zum Rand gefüllt mit gängigen kulturellen Inhalten, kann verbunden sein mit einer davon abgekoppelten Verschwommenheit darüber, was diese Inhalte tatsächlich sind.

Die Verschiebung von Entscheidungsbefugnissen kann ein gewisses Schweigen über diesen Sachverhalt unterstützen: Übertragungen an Fachleute und Spezialisten oder gar an Ideen von der Bedeutung der individuellen Entwicklung der Schüler und eines allgemeinen Verstehenshorizonts.

Dies führt dazu, daß die Inhalte des Curriculums eher institutionalisierten Kräften überlassen werden als expliziten organisatorischen Entscheidungsträgern. So werden Curricula von Prozessen getragen und verändert, die sich wie gesellschaftliche Bewegungen ausnehmen: Viele dieser Bewegungen durchziehen im Laufe der Zeit die Gesellschaft weltweit, getragen von Professionalisierung (und Verwissenschaftlichung), von Weltorganisationen und von der eher impliziten Autorität dominanter, erfolgreicher oder renommierter Modelle. Dies könnte, weltweit, zu einer erstaunlich hohen Standardisierung der Bildungsinhalte führen.

Literatur

- APPLE, M.: Ideology and curriculum. London 1979.
- BENAVOT, A.: The rise and decline of vocational education. In: *SOCIOLOGY OF EDUCATION* 56 (1983), 2, pp. 63–76.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.: Reproduction in education, society, and culture. London 1977.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: Schooling in capitalist America. New York 1976.
- CHA, Y.-K.: Effect of the global system on language instruction, 1850–1986. In: *SOCIOLOGY OF EDUCATION* 64 (1991), 1, pp. 19–32.
- COOMBS, P.: The world crisis in education. New York 1985.
- FIALA, R./LANFORD G. A.: Educational ideology and the world educational revolution, 1950–1970. In: *COMPARATIVE EDUCATION REVIEW* 31 (1987), 3, pp. 315–32.
- FRANK, D./MEYER, J./MIYAHARA, D.: The individualist polity and the centrality of professionalized psychology. In: *AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW* (in press).
- GOODSON, I.: School subjects and curriculum change. London 1987.
- GOODSON, I. (Ed.): International perspectives in curriculum history. London 1988.
- HUEFNER, K./NAUMANN, J./MEYER, J.: Comparative education policy research: A world society perspective. In: DIERKES, M./WEILER, H./ANTAL, A. (Eds.): Comparative policy research. Aldershot 1987.
- KAMENS, D./MEYER, J./BENAVOT, A.: The changing content of world secondary education systems, 1920–1993. Überarbeitete Fassung eines Vortrags gehalten auf der Jahrestagung der American Sociological Association, Miami, 1993. Department of Sociology, Northern Illinois University, 1994.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976.
- MARCH, J.: Decisions and organizations. Oxford 1988.
- MARCH, J./OLSEN, J.: Ambiguity and choice in organizations. Bergen 1976.
- MCNEELY, C.: Constructing the nation state: International organization and prescriptive action, 1945–1985. Westport 1995.
- MEYER, J.: Rationalized environments. In: SCOTT, W./MEYER, J.: Institutional environments and organizations. Thousand Oaks 1994.
- MEYER, J./RAMIREZ, F./SOYAL, Y.: World expansion of mass education, 1870–1980. In: *SOCIOLOGY OF EDUCATION* 65 (1992a), 2, pp. 128–149.
- MEYER, J./KAMENS, D./BENAVOT, A./CHA, Y.-K./WONG, S.-Y.: School knowledge for the masses. London 1992b.

- MEYER, J./ROWAN, B.: Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY 83 (1977), 2, pp. 340–63.
- MEYER, J./ROWAN, B.: The structure of educational organizations. In: MEYER et al.: Environments and organizations. San Francisco 1978.
- RAMIREZ, F./VENTRESCA, M.: Building the institution of mass schooling: Isomorphism in the modern world. In: FULLER, B./RUBINSON, R. (Eds.): The political construction of education. New York 1992.
- STEVENSON, D./BAKER, D.: State control of the curriculum and classroom instruction. In: SOCIOLOGY OF EDUCATION 64 (1991), 1, pp. 1–10.
- STRANG, D./MEYER, J.: Institutional conditions for diffusion. In: THEORY AND SOCIETY 22 (1993), pp. 487–511.
- WEICK, K.: Educational organizations as loosely coupled systems. In: ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY 21 (1976), 1, pp. 1–19.
- WONG, S.-Y.: The evolution of social science instruction, 1900–86. In: SOCIOLOGY OF EDUCATION 64 (1991), 1, pp. 33–47.

Aus dem Englischen von Annette Roeder-Klimmek.

Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen

I.

Die nationalen Bildungssysteme sind als Teil des Modernisierungsprozesses weltweit als Antwort auf eine mehr oder weniger universelle und uniforme Herausforderung entstanden, und doch sind sie in ihrer Gestalt und Ausformung außerordentlich verschieden. Viele unterschiedliche Systeme und Systemvarianten erfüllen die allgemeinen Zwecke, bilden Strukturen, die in je spezifischer Weise den Inhalt der universellen Anforderungen bearbeiten. Welche Rolle spielen regulative Imperative in Entscheidungsprozessen über die formale Struktur von Bildungssystemen? Die Abgeschlossenheit der Bildungssysteme in den westlichen Ländern erscheint wesentlich eine Folge der Herrschaft rechtlicher Kategorien über die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens: Bildung ist in diesem Sinne eine verfassungsrechtliche Frage. Doch *Legalität* und Verfassungsmäßigkeit einerseits, die funktionalen Anforderungen an das Bildungssystem andererseits erzeugen unterschiedliche, ja widersprüchliche Probleme für die Entwicklung. Ich möchte diese Dynamik am Beispiel der Entwicklung eines spezifischen Bildungssystems genauer beschreiben.

Im folgenden soll der Komplexitätszuwachs und endlich das Mißlingen der Bildungsreform auf der Systemebene am Fall der Entstehung und Entwicklung des isländischen Bildungssystems rekonstruiert werden. Das Fallbeispiel hat den Vorzug historischer Zugänglichkeit und Übersichtlichkeit. Es handelt sich um ein säkularisiertes Bildungssystem des westlichen Typs, das aufgrund der im Westen gängigen Auffassungen intuitiv begriffen werden kann, anders als dies für ein unter fremden Bedingungen operierendes System, zum Beispiel in einer vom Islam bestimmten Gesellschaft, der Fall wäre. Wie manche Bildungssysteme der dritten Welt ist die Geschichte des hier beschriebenen Systems (aus der ersten Welt!) meistens auf unser Jahrhundert beschränkt. Das isländische Bildungssystem kann als Beispiel eines Systems gelten, dessen Geschlossenheit nicht als Abgrenzung, als erzwungene Reaktion auf systemexterne Werte zu verstehen ist. Vielmehr ersetzen hier systemintern erzeugte Werte (Chancengleichheit, nationalistische Einstellungen) die Herausforderung durch extern erzeugte Ungleichgewichte, die schließlich zu unlösbaren Widersprüchen führen.

II.

Der Begriff Schulsystem soll im folgenden nichts anderes bezeichnen als das Gesamt der Institutionen, die den Zweck einer allgemeinen Unterrichtung der Bevölkerung erfüllen. Dieser Zweck soll die *zufälligen* Kompetenzen, die in vorindustriellen Gesell-

schaften durch Entwicklung und Kultur gefördert werden, durch gleichförmige und *ge-regelte* Kompetenzen in der Bevölkerung ersetzen. Die Gründe für diesen Wandel sind umstritten. Es erscheint plausibel, daß die industrielle Revolution in Europa wachsenden Bedarf für kognitive und kommunikative Fähigkeiten – lesen, schreiben, rechnen – in einer zunehmend von städtischen Verhältnissen bestimmten Welt mit wachsender funktionaler Differenzierung und fortschreitender Arbeitsteilung und entsprechenden administrativen und organisatorischen Erfordernissen erzeugt hat. Funktionalistische Erklärungen für die Entstehung der Schule bewähren sich recht gut an den westeuropäischen Beispielen. Freilich dürften in den nordischen Ländern religiöse Motive wichtiger gewesen sein als ökonomische. So ordnete der dänische König im Geiste des Pietismus Leseunterricht für alle an, eine Vorschrift, die durch die Notwendigkeit der Lektüre von Bibel und Katechismus als Heilsvoraussetzung gerechtfertigt wurde. Während dies in Dänemark zur Gründung von Dorfschulen mit „professionellen“ Schullehrern unter der Aufsicht der Kirche führte, gab es im abgelegenen Island keine Dörfer, so daß der Erlaß dort ohne die Gründung auch nur einer Schule oder die Berufung auch nur eines Lehrers in Kraft gesetzt wurde. Der Erwerb der Lesefähigkeit wurde durch ein Verbot erzwungen, des Lesens unkundige Hofknechte auf den Streusiedlungshöfen zu beschäftigen, wenn ein des Lesens kundiger Vater oder Vormund nicht zur Verfügung stand, um die Kinder im Lesen zu unterweisen. Dem Gemeindepfarrer oblag es, die Lesefähigkeit der Kinder vom siebten Lebensjahr an zu überprüfen. Nach dem Zeugnis der Seelenregister – der katechetischen Prüfungsverzeichnisse – war das Land gegen Ende des 18. Jahrhunderts fast vollständig alphabetisiert (siehe hierzu GUTTORMSSON 1987, 1992). Das so entstandene „Bildungssystem“ bestand folglich aus einem einzigen Bildungsziel, der Definition einer erforderlichen kognitiven Fähigkeit oder Kompetenz, der Fähigkeit des Lesens, und einer Evaluationsinstanz, dem lokalen Pfarrer.

Wir wissen auch Bescheid über die verfügbaren Sanktionen. Ökonomische Sanktionen zunächst: Des Lesens unkundige Bauern wurden genötigt, Knechte zu dingen, die lesen konnten. Individuelle bzw. sozialpsychologische Sanktionen: Die Gemeindepfarrer erhielten durch die Evaluationsaufgabe das Recht und die Pflicht zur Kontrolle der Familie – die in den katechetischen Prüfungsregistern individuell unter Nennung von Hof, Heimstatt und Namen eingetragen wurde. Soziale Sanktionen: Die Konfirmation leseunkundiger Jugendlicher wurde verweigert mit den entsprechenden Folgen für den Betroffenen auf dem Arbeits- und Heiratsmarkt.

Während die allgemeine Einführung des Lesens auf pietistische Auffassungen zurückgeführt werden kann, läßt sich der Erfolg der Bemühungen um Lesekenntnisse als Kernbestand der Bildung auf den kulturellen Wert des Lesens zurückführen, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts die früheren religiösen und späteren Aufklärungsziele ablöst. Die romantische Erneuerung der altnordischen literarischen Tradition als Rückhalt einer nationalen Identität verlieh dem Lesenkönnen einen Wert und eine Unausweichlichkeit, die durch den beginnenden Prozeß politischer Partizipation im Kampf um die Unabhängigkeit von fremder, das heißt dänischer Herrschaft bestärkt wurden. Die Lektüre der Sagas oder der Vortrag heroischer Balladen lösten die abendlichen Lesungen religiöser Texte in der Großfamilie ab.

Wir erkennen die Funktionsweise des systemischen Prozesses: Ein allgemeines Erfordernis stellt die kognitiven Kompetenzen in den Dienst kollektiver Zwecke jenseits der Ziele der Individuen, deren Leistung evaluiert und unter die soziale Kontrolle öffentlicher Instanzen gestellt wird. Rechtlich wird der Prozeß in Übereinstimmung mit loka-

len Regeln und Gepflogenheiten durchgesetzt, die der Kultur, den wirtschaftlichen Gegebenheiten und den herrschenden Mustern sozialer Organisation entsprechen. Obwohl dieses Muster dem Anschein nach auf der Organisation eines Familienbetriebs aufruht, ist es alles andere als „privat“ und realisiert sich im Geiste eines alles beherrschenden Zwangs, unabhängig davon, ob die Legitimation ihre Wurzeln im religiösen Glauben hat oder im Herrschaftsanspruch der Nation. Auch ein zweiter Vorgang wird in Umrissen klar: Die Ergebnisse des Bildungsprozesses werden unter Einsatz bestimmter sozialer Praktiken evaluiert. Daraus ergeben sich Folgen für die betroffenen Individuen, die zu neuen sozialen Ungleichheiten führen. Genauer: Die Evaluation ersetzt zufällige und folgenlose Ungleichheiten der entwicklungsabhängigen Kompetenzen durch die Systematik leistungsabhängiger Ungleichheit mit unmittelbaren Folgen für die Statuszuschreibung. Die vormoderne Dominanz „zufällig“ erworbener Kompetenzen wird durch die typisch moderne Standardisierung kognitiver Leistungen als Voraussetzung einer Qualifikation ersetzt. Dem Individuum werden bestimmte operationale Fertigkeiten bescheinigt, an die bestimmte Rechte geknüpft sind, die über den Zugang zu bestimmten Laufbahnen entscheiden. Auf diese Weise werden kognitive Kompetenzen (bzw. ihr Fehlen) zu einem individuellen Fähigkeitsmerkmal oder zum Stigma eines individuellen Makels. Sie prägen die subjektive Motivation, die subjektive Verpflichtung auf Erfolg bzw. die subjektive Erwartung von Mißerfolg ohne Rücksicht auf Herkunft, Erfahrungsangebote oder Chancenstruktur. So sind alle Bestandteile eines geschlossenen Bildungssystems beisammen, obwohl die materielle Infrastruktur eines Systems im modernen Sinne nicht verfügbar war. Die Existenz einer Entscheidungsinstanz – das Dekret eines absoluten Fürsten, die religiöse Legitimität der Entscheidung – war hinreichend für die Begründung. Das so entstandene System war funktional und angemessen genug, um das Modell obligatorischer Unterrichtung (im Gegensatz zur Schulpflicht) bis in unser Jahrhundert zu erhalten, und individuelle, aber auch kommunale Ausnahmen von der Schulpflicht (die den Zwang enthält, während einer bestimmten Anzahl Schulwochen über eine bestimmte Zahl von Jahren die Schule zu besuchen) gehen auf dieses Modell zurück.

Auf dieser Basis hat sich in Island zu Beginn unseres Jahrhunderts das reguläre Bildungssystem entwickelt, wie wir es kennen. Die Schulpflicht wurde 1907 durch Gesetz zur Einrichtung der Primarschule eingeführt. Bis zur Mitte des Jahrhunderts differenzieren sich Ansätze zu einem weiterführenden System von Mittelschulen heraus. Durch Gesetz wurde schließlich 1944 die Lücke geschlossen, die seit mehr als einem Jahrhundert zwischen der Instruktionspflicht für Kinder und Jugendliche und dem Zugang zu einer akademischen bzw. universitätsvorbereitenden Bildung im einzigen Gymnasium des Landes bestand (siehe MAGNÜSS 1946).

Die langsame und unauffällige Konsolidierung eines zentralistischen Systems, wie es für die europäische Tradition typisch ist, dauerte also bis in die 1940er Jahre. Ein Erziehungsministerium war nicht nötig, um sie voranzutreiben. Ein kleines Büro für Schulangelegenheiten übte, von anderen Regierungs- und Verwaltungsfunktionen weitgehend unabhängig, eine erstaunlich informelle Autorität aus. Zunächst kümmerte sich der Leiter des Büros des Ministerpräsidenten (und später der für das Justizministerium zuständige Ministerialdirektor) um Schul- und Bildungsfragen nebenher. Dennoch war die innere Einheitlichkeit des Systems unangefochten, mit einheitlichen Curricula, und seit den 1930er Jahren mit einheitlichen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, die faktisch ein hohes Maß an zentraler Steuerung erzeugen. Die Einheitlichkeit und Ge-

schlossenheit des Systems und seine Ähnlichkeit und Verwandtschaft mit den europäischen Modellen wurden durch die gleichen Werte gestützt, die bereits den Erfolg des Vorläufersystems gesichert hatten: die enge Verbindung zwischen Lesen und nationalistischen Werten, der Patriotismus der Schulbücher im Blick auf das nationale literarische Erbe; die nationalromantische und patriotische Fassung der Nationalgeschichte (bzw. der nationalen Mythologie), die einer kulturellen Renaissance der bäuerlichen Lebensform in der Streusiedlung entstammt, für die ein eigener Begriff („sveitamening“, Bauernkultur, Landkultur) bereitstand, – ein Begriff mit Obertönen der Idealisierung, Identifikation und Achtung. Der Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Bauern auf seinem Einzelhof entspricht dabei die Unabhängigkeit der Nation auf ihrer Insel, durchgesetzt, gegen jede Wahrscheinlichkeit, aufgrund der Eigenständigkeit einer kulturellen Tradition, die sich über das Lesen identifiziert. So homogen war das Wertsystem, daß formale Entscheidungen im Bildungssystem praktisch nicht erforderlich waren. Und wenn Entscheidungen dennoch getroffen wurden, konnten sie sich auf Zustimmung ohne Widerspruch stützen. Erst in der Rückschau können wir ganz vereinzelt die Stimmen einer kleinen Schar von Intellektuellen der 1920er und 1930er Jahre vernehmen, die komplexere Erziehungswerte jenseits dieser uniformen Struktur einklagten. Doch der von ihnen entworfene, auf eine reflexive Erziehungsphilosophie und Entwicklungspsychologie gestützte Fortschritt von einer nationalen (oder auch nationalistischen) und ländlichen zu einer allgemeinen und städtischen Kultur war nicht mehr als der frühzeitig gescheiterte Versuch, in den Anfängen einer städtischen Lebensweise das nationale Erbe mit dem modernen Individualismus einer zivilgesellschaftlichen Lebensform zu versöhnen.

Erst im Zweiten Weltkrieg entstand ein ernst zu nehmender Bruch in der widerspruchslosen Zustimmung zur Struktur des überlieferten Bildungssystems. Eine Koalition aus Konservativen, Sozialdemokraten und Linkssozialisten versuchte, das Land zu modernisieren. Diese Regierung errichtete das erste Erziehungsministerium unter dem Marxisten BRYNJÓLFUR BJARNASON, der dem Parlament das erste Schulreformgesetz seit der Einführung der Schulpflicht und des Elementarschulsystems zu Beginn des Jahrhunderts vorlegte. Nicht unerwartet war die Demokratisierung des Zugangs zur höheren Schule das Ziel des Gesetzes, das dem aufnehmenden Gymnasium die Entscheidung über die Individuen nahm und diese Funktion dem Ergebnis einer leistungsbezogenen Eingangsprüfung für die weiterführende Schule am Ende der mittleren Schuljahre im Alter von 15 Jahren zuwies. Leistung sollte ererbte Privilegien ersetzen, eine Diskussion und eine Entscheidungsregel wie in anderen Schulreformmodellen, die nach dem Krieg in vielen Ländern Europas diskutiert und eingeführt wurden. Freilich war der herrschende Konsens so unangefochten, daß selbst ein kommunistischer Minister nicht die gründliche soziale oder kulturelle Analyse der Ungerechtigkeit der herrschenden institutionellen Struktur der Schule in Angriff nahm, sondern allenfalls ein bescheiden reformistisches und meritokratisches Argument zugunsten größerer Chancengleichheit in die Waagschale warf. Nie wurden die herrschende Schulstruktur, die gängigen Lehrpläne und Stundentafeln, das Prüfungssystem und die Erfolgskriterien der Schule einer Kritik ausgesetzt, nie wurden die Kräfte, die den Bildungsverlauf bestimmten, in Frage gestellt. Die Diskussion über das Gesamtschulmodell erreichte das Land erst in den späten 1960er Jahren. Die grundlegenden Systemelemente widerstanden jedem Wandel. Nachdem sich das System dem demographischen Druck auf die weiterführende Schule angepaßt hatte, den der Wandel der Gelegenheitsstrukturen durch die sich entwickelnde

Schichtungsdynamik auslöste, blieb die Schule selbstbezogen und kulturell autonom gegen den wachsenden Druck der Modernisierung, der Entstehung einer Klassengesellschaft und der Entwicklung einer kapitalistischen Industrie (EDELSTEIN 1971, EDELSTEIN/BJÖRNSSON/KREPPNER 1977). Noch weitere 20 Jahre, bis in die 1960er Jahre, behielt das intern fast unsichtbare, in hohem Maße personalisierte Entscheidungssystem seine unangefochtene Legitimität.

III.

Um die Mitte der 1960er Jahre ist die bildungspolitische Bühne für einen Szenenwechsel bereit. Die große intellektuelle Herausforderung war die von der OECD vertretene Konzeption einer Bildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte (HQM). Diese Konzeption beruht bekanntlich auf der Humankapitaltheorie der Bildung und definiert die Qualifikation durch Bildung als „dritten“ Produktionsfaktor neben Kapital und Arbeit. Der Bildungsminister der sogenannten Rekonstruktionsregierung nach der ersten Modernisierungsphase im Gefolge des Nachkriegsaufschwungs war GYLFI TH. GÍSLASON, ein sozialdemokratischer Abgeordneter im Parlament und Professor der Volkswirtschaftslehre an der Universität Reykjavík. GÍSLASON war ein überzeugter Anhänger der neokeynesianischen Auffassung vom Verhältnis zwischen Ökonomie und Bildung, von der Beziehung zwischen wirtschaftlichen Zielen und Bildungszielen. Die von GÍSLASON begründete Bildungspolitik wurde dabei sowohl von seinen sozialdemokratischen Überzeugungen als auch von der künstlerischen Sensibilität eines Intellektuellen geprägt, den intensives Interesse an der Modernisierung von Gesellschaft und Kultur ebenso motivierte wie die Frage nach den Bedingungen und Prozessen der erforderlichen Transformation. Er begriff diese als fortschreitenden Wandel der Struktur gesellschaftlicher Opportunitäten, in dessen Dienst Bildung gestellt und zugleich als Prozeß ausgeformt werden sollte, der für die betroffenen Individuen im Verlauf der sozialen und kulturellen Transformationen eine identitätsstützende Funktion erfüllt. Dem Schulsystem kam dabei eine tragende Rolle zu. Die Tatsache, daß die persönlichen Auffassungen und Einsichten des Ministers zeitgleich mit den objektiven Gegebenheiten der wirtschaftlichen und demographischen Nachkriegsexpansion und den damit einhergehenden Veränderungen der Opportunitätsstrukturen, der Intensivierung der Schichtungsdynamik und der kulturellen Modernisierungskrise einen entscheidenden Einfluß gewannen, erzeugte eine ganz neue Sicht des Bildungssystems und der Wechselwirkung seiner Elemente – Struktur, Inhalt, Ziele und zeitliche Dynamik –, die sich im Ruf nach Änderung der Systemstrukturen niederschlug. Vielleicht kann man diese dynamische Perspektive als aufgeklärten Szientismus bezeichnen. Diese Perspektive hat sich über 20 Jahre – bis in die Mitte der 1980er Jahre – behauptet und ein halbes Dutzend Regierungen und Bildungsminister unterschiedlicher politischer Couleur überlebt. Erst die Ausläufer der konservativen Revolution, der THATCHER- und REAGAN-Periode mit ihrer typischen Verbindung antiaufklärerischer Reaktion mit der Renaissance des lokalen Nationalismus haben um die Mitte der 1980er Jahre die Weichen dauerhaft umgestellt (EDELSTEIN 1986, 1988).

Von seinen Auffassungen einer rationalen und wissenschaftlich gestützten Politik geleitet, setzte Minister GÍSLASON einen wissenschaftlichen Beratungsstab im Ministerium ein. Er berief mehrere Kommissionen mit der Aufgabe, eine Anzahl gleichzeitiger Re-

formen zu beraten, die in Gesetzesvorlagen, administrativen Maßnahmen und in ministeriell veranlaßten oder geförderten Veränderungen der Strukturen von Institutionen ihren Niederschlag fanden. Die wissenschaftliche Kommission¹ begann ihre Arbeit mit einer kritischen Analyse des Bildungssystems im Blick auf anerkannte Bedürfnisse, die im herrschenden System entweder ungenügend oder gar nicht befriedigt wurden. Darauf gründete sie Prioritäten für den Wandel, das heißt Ziele für ein Reformprogramm mit folgenden Schwerpunkten:

- die institutionelle Struktur des Schulsystems und die Gelenkstellen, die seine Teile verbinden;
- die Inhalte der Bildung, insbesondere Lehrpläne, Lehrmittel und Studentafeln der Pflichtschule (der damals achtjährigen Einheitsschule);
- die Struktur des administrativen Systems, einschließlich des Ministeriums selbst.

Die ersten Maßnahmen richteten sich auf die Reform des Ministeriums, das Mitte der 1960er Jahre aus einer kleinen Zahl von Beamten mit Verwaltungsaufgaben insbesondere im Kulturbereich bestand. Die Verwaltung des Bildungssystems oblag zwei unterschiedlichen, weitgehend autonomen Behörden unter der Leitung von Direktoren, die de facto, wenn auch nicht de jure, aufgrund politischer Beziehungen berufen worden waren. Es handelte sich um das Amt des Landesschulrats mit Aufgaben der Schulaufsicht und die Revisionsbehörde, der die Ausgabenkontrolle, einschließlich Investitionen und Buchhaltung einzelner Schulen, oblag. Diese traditionellen, weitgehend informell ausgeübten Funktionen wurden nun in ein neu organisiertes Ministerium integriert. Eine Anzahl neuer Abteilungen mit je spezifischen Aufgaben wurde errichtet: eine Planungsabteilung, die für die physische und demographische Planung verantwortlich war; eine Finanzabteilung, die für die finanziellen Belange der Schulen zuständig war; eine Abteilung für Schulforschung und Schulentwicklung, deren Auftrag geplante Innovation und qualitative Veränderung im Schulsystem umfaßte – einschließlich notwendiger Datenerhebungen; Abteilungen für die Primar- und die Sekundarstufe; eine Personalabteilung; schließlich eine Arbeitsgruppe für Schulstatistik im statistischen Landesamt, die auf der Basis eines modernen Schülerregisters mit Verlaufs- und Verbleibdaten insbesondere die Entwicklung der Schülerströme und anderer relevanter Daten beobachtete.

Die Folgen dieser Neuorganisation oder besser: der Entwicklung einer Systemperspektive mit entsprechend prozeßorientierten Entscheidungskompetenzen waren weitreichend. Das Ministerium verwandelte sich in eine Institution zur Steuerung des intentionalen Wandels und geplanter Innovation auf Systemebene, die unter Berufung auf differenzierte und sachverständige Analysen Entscheidungen vorbereitete, anleitete und evaluierte in der Überzeugung, daß diese im Prinzip rationale Abwägungen von Alternativen in funktionalen Kontexten zu exekutieren haben. Die zur Entscheidung anstehenden Fragen erscheinen substantiell identisch mit den seinerzeit durch den König oder das erste Schulgesetz oder durch die Einrichtung der Eingangsprüfung für das Gymnasium entschiedenen Problemen: Auf der jeweiligen Komplexitätsstufe dienen sie der Sicherung einer funktionalen Fertigkeit, einer jeweils als angemessen bewerteten Kompetenz und der Erhaltung kultureller Einheit unter Berufung auf die mit den jeweiligen Geltungsansprüchen gestützten Begriffe einer Epoche: Chancen sollen verteilt

¹ Die Kommission bestand aus WOLFGANG EDELSTEIN, dem Erziehungswissenschaftler ANDRI ISAKSSON und dem Leiter des Gymnasiums in Laugarvatn JÓHANN S. HANNESSON; ISAKSSON wurde der Leiter der Abteilung Schulforschung und Schulentwicklung des Ministeriums (siehe unten), die beiden anderen wurden zu deren Beratung verpflichtet.

bzw. umverteilt werden, Ergebnisse evaluiert, sachverständige Kontrolle der Durchführung (aber auch des Kontrollapparats selber) ausgeübt wurden. Jedes dieser Ziele setzt in je spezifischer Weise ein geschlossenes System voraus, das durch die jeweilige Entscheidung erreicht und transformiert wird. In Abhängigkeit von der Art und der Komplexität der Intervention erzeugt die Geschlossenheit des Systems eine weitere Abschießung, Widersprüche, Druck und Gegendruck, die schließlich zur Disäquilibrierung bzw. zur partiellen Öffnung des Systems führen.

Gemessen an Arbeitskraft, Zeit und Geld war die Modernisierung der Curricula das bei weitem aufwendigste Vorhaben, das in Angriff genommen wurde (EDELSTEIN 1975, 1988). Die Curriculumreform für ein Fachgebiet wurde zunächst fachspezifisch und fachübergreifend in sachverständigen Kommissionen verhandelt und geplant, die Materialien unter Einbindung in einer für das Fach zuständigen Curriculumgruppe in Arbeitsgruppen entwickelt, in systematischen Versuchen erprobt und unter der Supervision der oben genannten Curriculumkommission planvoll eingeführt und, mangels Zeit und Kapazität, mehr informell als formell evaluiert. War diese Aufgabe abgeschlossen, übernahm und koordinierte der zentrale Schulbuchverlag die Herstellung, Verteilung und Weiterentwicklung der Materialien. Die Curriculumentwicklung und -revision wurde bald zur Hauptaufgabe der Forschungs- und Entwicklungsabteilung des Ministeriums unter der planerischen und administrativen Federführung des zu einem allgemeinen Curriculum-Institut weiterentwickelten Schulbuchverlags.

Es zeigte sich, daß dies ein sehr effektives und kostengünstiges System zur Erneuerung des gesamten Curriculum war. Das Verfahren erstreckte sich auf alle Fächer (bzw. fächerübergreifend auf alle Sachbereiche) in allen Jahrgängen des Pflichtschulbereichs (zunächst acht, dann neun, schließlich zehn Jahre), auf Schulbücher und Materialien für die Hand der Schüler, auf Lehrbücher und Lehrmaterial für die Lehrer. Das Produktionssystem beruhte auf Teilzeitverträgen mit aktiven Lehrern, die sich an der Curriculumerneuerung beteiligen wollten. Auf diese Weise konnten die sachlich motiviertesten und fachlich informiertesten Lehrer für eine Beteiligung an der Schulreform gewonnen werden.

Man hat berechnet, daß auf dem Höhepunkt des Reformprozesses bis zu 10 Prozent der Vollzeitlehrer im Pflichtschulbereich am Prozeß der Curriculumerneuerung als Verfasser und Bearbeiter, bei der Erprobung, bei der Evaluierung in der einen oder anderen Form beteiligt waren. Die intensive Beteiligung relativ großer Teile der Profession am Erneuerungsprozeß hatte erhebliche Auswirkungen auf die Struktur der Entscheidungsfindung, die Einheit des Prozesses sowie das System, das von diesen Entscheidungen betroffen war. Eine Zeitlang wurde der Reformprozeß tatsächlich als partizipatorischer Prozeß von der Zustimmung der Profession und im Prinzip von einer großen überparteilichen Mehrheit auch politisch getragen. Dies wird von den Reformgegnern heute weitgehend vergessen (vgl. SIGURJÓNSDÓTTIR 1993).

Priorität auf der Agenda innovativer Entscheidungen besaß die Neuordnung des Schulsystems. Davon waren die Strukturentscheidungen des Gesetzgebers ebenso betroffen wie die konkrete Gestalt der Institutionen und ihre Verschränkungen auf den verschiedenen Schulstufen. Ein Ziel war die Lenkung der Schülerströme zu neuen Schultypen und höheren Abschlüssen. Eine wichtige Innovation betraf die Schulaufsicht, die zum Zwecke der Dezentralisierung der Verantwortung vom Ministerium abgekoppelt und regionalisiert wurde, während die Aufsicht über die teils fachbereichsspezifisch, teils fachübergreifend organisierte Curriculumreform in der Forschungs- und Entwick-

lungsabteilung des Ministeriums verblieb, bis für diese und andere Entwicklungsaufgaben einige Jahre später eine eigene Schulentwicklungsabteilung ins Leben gerufen wurde.

In wenigen Jahren (1966–1974) durchlief das Schulsystem einen Prozeß institutioneller Erneuerung, die in einem neuen durchgreifenden Schulgesetz und im sogenannten Schulsystemgesetz von 1974 ihren Niederschlag fand.

Hier ist nicht der Ort, den vielgesichtigen Reformprozeß und die vielen Aspekte einer Reform zu beschreiben, die je einzeln vermutlich in der Sache meist den Reformen in Europa nach dem Krieg entsprechen. Sie unterscheiden sich von diesen hinsichtlich ihrer Konsistenz, der zeitlichen Verdichtung, der Systematik in der Strukturbildung und der Reichweite der zugrundeliegenden Absichten.

In unserem Zusammenhang interessiert vor allem die Struktur der Entscheidung: Ist das hochdifferenzierte System bereichsspezifischer Entscheidungen entgegen dem Anschein in hohem Maße einheitlich in seiner Funktionsweise? Ist vielleicht, wiederum entgegen dem Anschein, die Geschlossenheit des Systems die Voraussetzung für einen partizipatorischen und differenzierten Entscheidungsprozeß? Die Reform berührte viele Aspekte und Teilsysteme des Bildungssystems über eine Vielzahl von Verbindungslinien durch eine Vielzahl beteiligter Gremien, Kommissionen, Ausschüsse und Arbeitsgruppen, die einen erheblichen Teil der von Entscheidungen und Entscheidungsfolgen betroffenen Personen umfaßten. Die Schulgesetzgebung wurde in einer Anzahl regionaler Konferenzen vorbereitet, zu denen sich die meisten einheimischen Gremien in ihrer eigenen politischen Umwelt einfanden – mit der Folge, daß das Parlament unter erheblichen Druck geriet, das Gesetz zu verabschieden, obwohl parteipolitische Gegensätze es dort in Frage stellten. Die Curriculumreform begann ebenfalls mit einer Anzahl großer Konferenzen, zu denen die Forschungs- und Entwicklungsabteilung des Bildungsministeriums verantwortliche Funktionsträger im Bildungswesen, führende Mitglieder der Lehrergewerkschaft, viele Schulleiter und reformgesinnte Lehrer einlud. So wurden sie von Anfang an in den Reformprozeß einbezogen, konnten ihn freilich auch von Anbeginn beeinflussen. Die Forschungs- und Entwicklungsabteilung entsandte Beauftragte in die Kommissionen und unterhielt Dauerkontakte zu Schulen, die Interesse hatten, Reformprojekte durchzuführen. Wie bereits erwähnt, nahmen die Mitarbeiter der Abteilung im Reformprozeß die Aufgaben der Schulaufsicht wahr. Sie waren anerkannt aktive Lehrer, die sich in der Profession den Ruf erworben hatten, in ihrem Feld sachverständig und engagiert zu sein. So konnten die Mitarbeiter des Ministeriums als Repräsentanten der Profession und der Schulen auf der Ebene des Ministeriums gelten, denen Verantwortung für den Prozeß der Innovation und Entwicklung übertragen war, in dem die Zukunft des Systems erarbeitet wurde, die dann über Ziele und Gestalt der Profession entscheiden würde. Umgekehrt konnten die Aktivitäten des Ministeriums als Ausdruck des progressiven Konsensus in der Profession begriffen werden, so daß das Ministerium als deren Vorhut und die Politik des Ministeriums als von der Profession definierte Marschrichtung gelten mochte.

So konnten Entscheidungen für das nächste Jahrzehnt, freilich nicht ohne eine gewisse Idealisierung, fast als Ausdruck des allgemeinen Willens begriffen werden. Ihm lag eine Art Allianz für den wissenschaftlich aufgeklärten Fortschritt zugrunde, der Glaube, oder weniger emphatisch, die Ideologie der wissenschaftlichen Rationalität. Die wissenschaftliche Aufklärung trat vor allem in Gestalt des psychologischen und soziologischen Sachverstands auf, und dieser Sachverstand hatte vor allem die Profession

der Lehrer im Blick, ihre Gewerkschaften, die Tätigkeit der Lehrer in den Schulen. In der Politik des Ministeriums selbst spielte der ökonomische Sachverstand eine erhebliche Rolle. Er kam in den ministeriellen Planungsprozessen, aber auch in der Autorität der Zielprojektionen der OECD zur Geltung, die diesen Planungsprozessen als allgemeine Vorgaben dienten. Faktisch wurde das akkumulierte Wissen im Planungsprozeß in mehr oder weniger technokratische Konzepte eines ökonomischen und technologischen Fortschritts transformiert.

Die intellektuelle und personelle Koalition der Reformkräfte hielt etwa 20 Jahre. Sie bildete eine Einheit der Entscheidung aus, die auf höherer Komplexitätsstufe der weniger differenzierten und weniger reflexiven Entscheidungsebene im Verhältnis zu den früheren Handlungsimperativen entspricht. In der Rückschau stellt die Struktur der Entscheidungen ein offenes System dar. Diese Offenheit stärkte die Leistungsfähigkeit und die konsensbildende Kraft des bildungspolitischen und administrativen Handelns. Aber es mobilisierte auch seine Gegner und räumte ihnen Handlungsspielräume ein, die in geschlossenen Systemen nicht bestanden hätten.

IV.

1983 kam eine neokonservativ orientierte Koalitionsregierung an die Macht. Sie kündigte das Bündnis für den Fortschritt, das in den letzten Jahren eher einem Verteidigungsbündnis geglichen hatte als einem Arbeitsbündnis. Die neue Koalition wandte sich entschieden gegen eine Zerstörung der nationalen Tradition von links und griff vor allem die Curriculumreform an, insbesondere das sozialwissenschaftliche Curriculum für die Schule mit seiner entwicklungspsychologisch motivierten Konzeptualisierung des Unterrichts (EDELSTEIN 1986). Ziel des Angriffs war ferner die professionstheoretische Orientierung der Lehrerbildungspolitik mit ihrer Betonung des Prozeßunterrichts statt des herkömmlichen mechanischen Fertigkeitserwerbs. Die Losung lautete: ernsthaftes Lernen statt Pfusch und Spiel. Der so eingeleitete Kulturkampf ist nach bald 20 Jahren noch immer in vollem Gange: nationalgesinnte Angriffe auf die Sozialkunde; lerntheoretische Angriffe gegen eine konstruktivistische und entwicklungspsychologisch fundierte Unterrichtstheorie; philosophische Angriffe auf die Weltsicht der Schulreform insgesamt, auf die Psychologie, auf den Universalismus der Entwicklungstheorie, auf den Modernismus. Es gab elitistisch argumentierende Angriffe auf die demographische Erweiterung der höheren Schule; auf den Verlust akademischer Standards; auf die Rolle der Sozialwissenschaften in der Schulreform und populistische Angriffe, die den Verlust traditioneller, vor allem nationaler Werte beklagten. Die antimodernistische Koalition, deren Argumente aus den angloamerikanischen Kulturkämpfen um die Schulreform wohl bekannt sind (vgl. EDELSTEIN 1986, 1988), wurde durch einen neuen Verbündeten gestärkt: neokonservative Intellektuelle innerhalb und außerhalb der Universität, neue Akteure in der kulturellen Szene, die das überlieferte Muster der politischen und journalistischen Diskurse verwandelten. Sie führten eine neue Begrifflichkeit in die öffentliche Diskussion ein, erfanden den Feindbegriff der „neuen Klasse von Bildungsexperten“, der insinuiert, daß der Wandel des Bildungssystems im Dienste einer partikularistischen Lobby propagiert wird, deren moralische Integrität ebenso zweifelhaft ist wie ihre Intelligenz. Seit Jahren öffnet die größte Zeitung des Landes diesen Angriffen

ihre Spalten und trägt sie teilweise redaktionell selbst vor. Neuerdings fügt sich eine linkspopulistische Kritik an der „szientistischen“ und „technokratischen“ Fundierung der Bildungsreform in den neokonservativen Diskurs ein (JÓHANNESSON 1995).

Seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre wurde die Reform von der konservativen Koalition zum Stillstand gebracht; sie machte eine Anzahl Reformmaßnahmen rückgängig oder nahm ihnen die Basis ihrer Wirksamkeit. Dazu gehören der Abbau der Schulentwicklungsabteilung des Ministeriums, die Schwächung des Schulbuchinstituts, die Verlangsamung bzw. die Beendigung der Curriculumreform. Wider Erwarten lösten diese Maßnahmen bei Lehrern und Gewerkschaften wenig Widerstand aus, obwohl sie zuvor die Reform stets unterstützt hatten. Jetzt waren sie durch den relativen Statusverlust und die Kaufkrafteinbußen der letzten Jahre gelähmt. Auf der anderen Seite hatten Forschungen gezeigt, daß die Reform sich in den Schulklassen trotz der lang anhaltenden öffentlichen Unterstützung der wesentlichen Reformziele kaum durchgesetzt hatte (SIGURGEIRSSON 1992). Lehrer hatten sich als unwillig erwiesen, die Arbeitslast auf sich zu nehmen, die eine Reform ihnen auferlegte. Sogar die Lektüre, die eine veränderte Unterrichtspraxis erforderlich machte, fiel diesem Widerstand zum Opfer. Solche Einsichten ließ die Unterstützung der Gewerkschaft für die Reform schwinden, denn sie drohte, damit in Widerspruch zu den unmittelbareren Interessen ihrer Klientel zu geraten. Die Resignation verstärkte sich, als deutlich wurde, daß der Staat unter den Restriktionen einer sich verschärfenden ökonomischen und ökologischen Krise weitere Zuwendungen zum Bildungssektor oder Erhöhungen der Lehrergehälter nicht würde finanzieren können.

Die finanzpolitische und bildungspolitische Einheit der Entscheidungsfindung zerfiel, sobald die Schulreform politisch in Frage gestellt wurde. Die Gemeinsamkeit zwischen dem Ministerium und den Lehrern zerbrach, sobald das Ministerium die finanziellen Zuwendungen kürzte. Um es genauer auszudrücken: Die Gemeinsamkeit zwischen den für die Innovation im Bildungssystem verantwortlichen Kräften und den Lehrern schwand, als diese unter der Bürde komplexer Pionierleistungen und stets wachsender Belastungen bei begrenzter Entlohnung ausbrannten. Der Konsens unter Lehrern erwies sich als brüchiger als zuvor unterstellt, sobald er von den neokonservativen Angriffen in Frage gestellt wurde und die Reaktion der Lehrer konservativer ausfiel, als das Schweigen einer inneren Opposition oder die Neutralität einer gleichgültigen Mehrheit hatte erwarten lassen, die allzu lange als Zustimmung gedeutet worden war. Teilsysteme des Bildungswesens hatten sich freilich bereits dauerhaft verändert. Nur wenige ernstzunehmende Gegner haben die Legitimität dieser Veränderungen offen in Zweifel gezogen. Immerhin hat es im vergangenen Jahr eine regelrechte Kampagne gegen die gesamte Neuordnung des Bildungswesens seit den 1960er Jahren gegeben, die auf die bildungspolitisch und psychologisch angeblich heile Welt vor der Reform zurückgreift, welche von Psychologen und Bildungsexperten mutwillig und im Dienst subversiver Zwecksetzungen bewußt zerstört worden sei (SIGURJÓNSDÓTTIR 1993, KRISTJÁNSSON 1994). Diese Diskussion wurde wiederum in der größten Tageszeitung des Landes geführt. Auch wenn möglicherweise die Stimmung der Lehrer durch diese Angriffe nicht angemessen repräsentiert ist, muß zugegeben werden, daß ihre Stimmung verändert ist. Die Opposition gegen Reformen hat sich in den vergangenen Jahren lautstark zu Wort gemeldet und ist zum festen Bestandteil gegenwärtiger Politik geworden. Das Bildungssystem und die Bildungsinhalte sind heute ein in Kulturkämpfen umstrittener Bereich. Vielleicht stellen diese die Wiederkehr eines alten Themas in neuem Gewand, in

Form aggressiv geführter Diskurse dar. Indem das alte Thema, etwa in Gestalt der Auseinandersetzung über Universalismus und Nationalismus (ungeachtet seiner zweifelhaften Angemessenheit für die heutigen Problemkontexte), in einem neuen Zusammenhang formuliert wurde, stellt sich ein brisanter Problemzusammenhang her, wie dies auch für den alten Nationalismus und die nationalistische Gewalt im neuen Kontext des postkommunistischen Europa oder für die kommunitaristischen und feministischen Positionen in den USA gilt: Dekonstruktion und Lähmung des politischen Diskurses und einer konsensorientierten Entscheidungsfindung in der Bildungspolitik (vgl. HABERMAS 1985).

In den Kulturkämpfen ist der Appell an einen allgemeinen Willen verstummt. Das Gleichgewicht zwischen Zentrum und Peripherie, das die Dezentralisierung der Reform ermöglichte, ohne die Entscheidungsfähigkeit zu beeinträchtigen, die für die Weiterentwicklung des Gesamtsystems unerlässlich war, ist blockiert. Erst in der Rückschau wird deutlich, daß der Grundkonsens die *Voraussetzung* des Entscheidungsprozesses war, so daß die Berufung auf wissenschaftliche Befunde und Verfahren, der Rückgriff auf Diskussion und demokratische Zustimmung Ausdruck, nicht Vorbedingung und Mittel zur Herstellung des Konsensus war, wie dies sich der aufgeklärten Position darstellte.

Ohne Konsens kann es Entscheidungsprozesse auf der Systemebene nicht geben. Alle politischen Entscheidungen der letzten Jahre liefen darauf hinaus, solche Konsensvoraussetzungen für das Handeln in Frage zu stellen und dadurch die Entwicklung des Systems zu blockieren. Dabei wurde recht opportunistisch mal ein Aspekt der Reform beschnitten, mal eine finanzielle Zusage zurückgenommen, mal eine Funktion ausgetrocknet. Fiskalische Argumente, kulturelle oder politische Einwände gewannen Legitimationswert, um Gegendruck auszuweichen, einem kulturellen oder politischen Einwand nachzugeben. Solche Entscheidungen waren stets „politisch“, das heißt von der hierarchischen Autorität getragen bzw. administrativ und ohne Zustimmung der davon Betroffenen durchgesetzt.

In mehr als einer Hinsicht gehört der bildungspolitische Konsens der Vergangenheit an. Die widersprüchliche Gestalt der Wirklichkeit hat die Politik von den großen Entwürfen für eine gesellschaftlich erwünschte Zukunft zurückgeholt zu kleinen Lösungen und defensiven Schritten angesichts einer von allen Seiten einbrechenden Flut von Problemen, die kaum mehr erfolgversprechend bearbeitet werden können. Während der soziale, politische und kulturelle Konsens als Voraussetzung für systemisch orientierte Entscheidungen vergangen ist, verbleibt als Perspektive für progressive Entscheidungen vielleicht die Verlagerung der Entscheidung von der zentralen Systemebene auf die dezentrale Ebene der Teilsysteme. Daraus folgt, daß Reform auf der Systemebene arretiert und auf die lokale Ebene einzelner Schulen beschränkt wird. Das hat mehrere Implikationen. Paradoxerweise fordert ein solches Vorgehen eine Art systemübergreifender Entscheidung, die bisher gültigen Kriterien eines einheitlichen Schulsystems zu suspendieren. Eine solche Strategie dürfte zwar einerseits mit den Privatisierungsinteressen und politischen Wertorientierungen der politischen Rechten übereinstimmen; andererseits könnte sie den Weg für lokale Reforminitiativen freimachen. Doch sie könnte auch den Widerstand der Neokonservativen heraufbeschwören, indem sie die ideologische Kontrolle schwächt, die durch einen zentralistischen Lehrplan ausgeübt wird. Sie könnte also entweder Frieden stiften und erwünschte Differenzierungen im Schulsystem ermöglichen oder aber eine Balkanisierung der Bildungslandschaft bewirken.

Aus sozialen, kulturellen und ökonomischen Gründen ist der Zusammenhalt der Reformkoalition endgültig zerstört. Vielleicht besteht eine Chance für die Weiterentwicklung des Bildungswesens in einer Desaggregation, die den entscheidungsabhängigen Bereich begrenzt und Entscheidungen auf die lokalen Teilsysteme oder die schulischen Institutionen selbst überträgt, die für ihre besonderen Entwicklungsvorhaben das nötige Einvernehmen in ihrem Inneren besitzen oder es herzustellen vermögen. Dezentralisierung wird indessen weder die weitere Entwicklung verbürgen, noch Lösungen für die gegenwärtigen Probleme bieten. Je nach ideologischer Überzeugung und örtlichen Mehrheiten sind Rückschritte ebenso wahrscheinlich wie Fortschritte. Das Ende des geschlossenen Systems fordert seinen Preis. Andererseits erzeugen vielleicht dezentrale Entscheidungen hinreichende Widersprüche im System, um die Motivation zur weiteren Entwicklung am Leben zu erhalten.

V.

Welche Lehren bietet uns die Geschichte der Bildungsreform auf Systemebene im industriellen Westen? Man kann diese Geschichte als Folge von Anpassungen und Rückanpassungen der spezifischen Strukturen im Rahmen des Systems begreifen und sie aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Eine Anpassung kann erstens als Versuch verstanden werden, eine angemessene Bearbeitung einer Herausforderung zu erreichen, die von der Teilstruktur, die ihr genügen sollte, eben nicht erbracht wurde. Zweitens stellen Anpassungen eine Antwort dar auf die Herausforderung, die neue Probleme in der Folge einer ungenügenden Bearbeitung eines zuvor entstandenen Problems hervorgerufen haben. Das sind die spezifischen Probleme, die eine Struktur im Verfolg ihrer funktionalen Ziele selbst neu erzeugt. Wenn etwa mit dem Ziel der Alphabetisierung einer Bevölkerung eine Institution begründet wird, erzeugt sie neue Probleme für die Analphabeten und deren Schicksal in einer lesenden Gesellschaft. Sie erzeugt das Problem, das System den Bedürfnissen von Lernenden anzupassen, die aus den verschiedensten Gründen Probleme mit dem Lernen haben.

Das grundlegende Problem, das sich hinter diesem Dilemma verbirgt, dürfte das folgende sein: Wenn ein System allen Kindern – als zukünftigen Akteuren in einer funktional differenzierten Gesellschaft – eine allgemeine Kompetenz vermitteln soll, entsteht Entscheidungsbedarf in mehreren Richtungen zugleich und ein Bedarf an Konsens, der Entscheidungen erst möglich macht: über die geforderte Kompetenz selbst und ihre Bedeutung; über die Verteilung und Förderung der Kompetenz; über den allgemeinen Anspruch des Systems, das die Kompetenz definieren, vermitteln und evaluieren soll; schließlich über die Funktionalitätsbehauptungen, die Bildungsziele, etwa im Blick auf die Kompetenz, rechtfertigen. Es zeigt sich, daß alle diese Aspekte strittig sind, die Konsense temporär und Entscheidungen von Voraussetzungen abhängig, die jederzeit in Frage gestellt werden können.

Wann immer lokale oder nationale Lösungen für das Problem angeboten wurden, daß die Auswahl herausgehobener Inhalte oder Fertigkeiten durch die Reform eines Schulsystems an bestimmte kognitive Prozesse gebunden war, schienen die Fehlanpassungen und Mängel der neuen institutionellen Regelungen ebenso ubiquitär wie zuvor die kritisierten Mängel. Auf jeder Stufe der Regelung oder Reform tritt derselbe Prozeß erneut auf. Während die Komplexität mit jedem Versuch wächst, die durch den voraus-

gehenden Versuch erzeugte Fehlfunktion wegzuregulieren, müssen die Ungleichgewichte der Systeme unter zunehmendem Aufwand austariert werden; entsprechend werden sie einander immer ähnlicher und erleiden immer ähnlichere Schicksale. Die Folgen des Wandels werden trotz der Vielfalt der gewählten lokalen Lösungen immer besser vorhersagbar und weniger zufällig. Schließlich nähern wir uns einem Bildungssystem im Weltmaßstab, mit einer Weltbildungskrise, die auf eine einheitliche Diagnose, auf dieselben kognitiven und motivationalen Mängel zurückgeführt wird. Die Diagnose deutet auf eine allgemeine Fehlanpassung mit weitreichenden individuellen und kollektiven Unzufriedenheiten, die das Funktionieren der Bildungssysteme in aller Welt in Frage stellen. Während der soziale Wandel und die gesellschaftlichen Bedürfnisse sowie die globalen ökologischen Herausforderungen die Förderung, Reform und Intensivierung einer allgemeinen Bildung erforderlich machen, welche den Mitgliedern der Gesellschaft diese Herausforderungen begreiflich machen könnte, liefern die bestehenden Bildungssysteme den benötigten Stoff nicht, können aber auch im Rahmen bestehender Gesetze die Veränderungen nicht herbeiführen, die erforderlich wären, wenn man die Herausforderung annehmen wollte. Vielleicht bietet eine Repartikularisierung, die Rückkehr zu kleinen autonomen Einheiten, welche die rechtlichen Vorschriften für die nationalen Megasysteme unterlaufen können, einen Ausweg aus dem Dilemma. Aber wir kennen weder die Methoden, um dies zu erreichen, noch die erforderlichen Regelungen, und wir besitzen nicht die nötige Information. Und natürlich kennen wir nicht den sozialen und kulturellen Preis, den wir für eine solche Rettung entrichten müssen.

Literatur

- EDELSTEIN, W.: The social context of educational planning in Iceland. SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH 15 (1971), pp. 169–191.
- EDELSTEIN, W.: Curriculum reform in Iceland: An integrated approach to educational innovation. SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH 19 (1975), pp. 13–26.
- EDELSTEIN, W.: The rise and fall of the Social Science Curriculum Project in Iceland, 1974–1984: Reflections on reason and power in educational progress. JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES 19 (1986), pp. 1–23.
- EDELSTEIN, W.: Skóli, nám og samfélag (Schule, Lernen und Gesellschaft). Reykjavík 1988.
- BJÖRNSSON, S./EDELSTEIN, W./KREPPNER, K.: Explorations in social inequality. Stratification dynamics in social and individual development in Iceland. (Studien und Berichte 38, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) Berlin 1977.
- GUTTORMSSON, L.: Uppeldi á upplýsingaröld (Erziehung im Zeitalter der Aufklärung). Reykjavík 1987.
- GUTTORMSSON, L.: The development of popular religious literacy in the seventeenth and eighteenth centuries. SCANDINAVIAN JOURNAL OF HISTORY 15 (1990), pp. 7–35.
- HABERMAS, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M. 1985.
- JÓHANNESSON, J. Á.: Íslenska uppeldisfradin: théttirid net fir ólíkum efnum (Die isländische Erziehungswissenschaft. Ein dichtes Netz aus unterschiedlichen Materialien). Víkubladid, 20. Januar 1995.
- KRISTJÁNSSON, K.: Gagnstígar verda ad glapstígum (Fehlentwicklungen in der Schulreform). MORGUNBLADID, 10. und 17. September 1994.
- MAGNÚSS, G. M.: Um menntamál á Íslandi 1944–1946 (Die Entwicklung des Bildungswesens in Island 1944–1946). Isländisches Kultusministerium, Reykjavík 1946.
- SIGURGIRSSON, I.: The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms. Dissertation, University of Sussex, 1992.
- SIGURJÓNSDÓTTIR, H.: 7 Aufsätze in MORGUNBLADID, ab Februar 1993.

Bildung ist Ländersache – Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat

Die Verteidigung des Föderalismus

Die in der Bundesrepublik immer wieder diskutierte Frage der Vor- und Nachteile des föderalistischen Prinzips auf dem Gebiet des Bildungswesens gewinnt in den neunziger Jahren aus verschiedenen Gründen erneut an Aktualität.

Beispielsweise gibt es in Zusammenhang mit aktuellen Finanzierungsproblemen der Haushalte von Ländern und Gemeinden durch die Veränderung der Ausgabenstruktur zuungunsten der Länder seit Ende der achtziger Jahre verstärkt Befürchtungen, die Eigenständigkeit der Länder und die Gesetzgebungskompetenz der Länderparlamente werden zunehmend ausgehöhlt. Zu Zeiten der ersten sozialliberalen Koalition unter Willy Brandt (1969–1974) wurden bekanntlich durch Grundgesetzänderungen die Kompetenzen des Bundes im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung und der Rahmengesetzgebung erweitert (Art. 75 GG) und das Zusammenwirken von Bund und Ländern bei der Erfüllung von „Gemeinschaftsaufgaben“ (Art. 91 GG) geregelt¹. Weitere Versuche des Bundes zur Erweiterung seiner Kompetenzen auf dem Gebiet des Schulwesens, die in den siebziger Jahren unternommen wurden², stießen auf den einhelligen Widerspruch der Länder. In der Folge wagte keine Bundesregierung mehr den Kompetenzstreit mit den Ländern, und es schien, daß die Koordination der Länderinteressen im Rahmen der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) nach dem Scheitern der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans viel reibungsloser betrieben wurde als vorher. Die allmähliche Auflösung der Konfrontation zwischen den sozialliberal oder sozialdemokratisch regierten A-Ländern und unionsregierten B-Ländern war in der Tat durch den Wegfall jeder verbindlichen Planungsbemühung auf gesamtstaatlicher Ebene und den Rückzug auf kurzfristig orientierte Länderpolitiken zustande gekommen³. Dennoch war durch die Grundgesetzänderungen der siebziger Jahre die Balance der Einflußmöglichkeiten faktisch zugunsten des Bundes verschoben worden, und die Länder fühlten sich zunehmend in ihrer Eigenständigkeit beeinträchtigt, wenn dies auch in erster Linie für die berufliche Bildung und den Hochschulbereich galt und weniger den schulischen Bereich betraf. Die bildungspolitisch begründete Unterschiedlichkeit der schulischen Verhältnisse ist in der Tat konstitutiv für das föderalistische System: Eine wie auch immer bewirkte Einebnung der politischen Unterschiede würde den Föderalismus seiner dynamischen Funktion berauben. Von den realen Unterschieden zwischen den Ländern ist ohnehin nur ein Teil der Bildungspolitik zuzurechnen, deren Gestaltungskraft oft überschätzt wird.

Spätestens seit dem Abkommen von Maastricht ist klar, daß im europäischen Einigungsprozeß langfristig mit einer internationalen Ebene politischer Entscheidungen auch

im Bildungsbereich zu rechnen ist⁴. Schon als die Europäische Kommission 1989 die Bedeutung der Bildungspolitik für die Weiterentwicklung der Gemeinschaft hervorgehoben hatte, fühlte man sich genötigt, die Eigenstaatlichkeit der Länder in diesem Bereich zu betonen. Die Tätigkeit der EG-Kommission an den Rändern ihres Kompetenzbereichs wird von den Ländern nicht weniger argwöhnisch verfolgt als die Versuche des Bundes, im Bildungsbereich eigene Kompetenzen zu erlangen. Die Brüsseler Entscheidungen zur Sicherung der Freizügigkeit in Europa, die sich zunächst auf Fragen der beruflichen Ausbildung beschränkten, greifen zunehmend auch in andere Teilbereiche des Bildungssystems ein⁵ und bedrohen – so die Befürchtungen der Länder – den Kernbereich ihrer Eigenstaatlichkeit, weil Hoheitsrechte ohne Einschaltung der Länderparlamente durch die Bundesregierung auf die Gemeinschaft übertragen werden können. Daran ändert auch die Versicherung des Prinzips der Subsidiarität durch die Kommission nichts, da die Einklagbarkeit vor dem Europäischen Gerichtshof zweifelhaft ist⁶. Die Zustimmungsrechte des Bundesrats und die Vertretung der Länder im Regionenausschuß der EG können nicht darüber hinwegtäuschen, daß die rechtlichen Entscheidungen auf EG-Ebene weiterhin auch dann nicht in den Länderparlamenten behandelt werden, wenn nach der deutschen Verfassung Länderkompetenzen berührt werden, und die Vertretung der Bundesrepublik durch den Bund in Angelegenheiten der Länder ist in jedem Fall fragwürdig, weil mangels Kompetenzen keine parlamentarische Behandlung im Bundestag möglich ist⁷. Die unbefangene Benutzung des Regionenbegriffs und seine Gleichsetzung mit der gegenwärtigen Länderstruktur sind aber historisch und bildungspolitisch ebenso problematisch wie die Auffassung, Europa lasse sich eher auf Regionen als auf Nationalstaaten gründen⁸.

Neue Dynamik gewinnt der Kulturföderalismus auch durch den deutschen Einigungsprozeß. Der Aufbau föderalistischer Strukturen im „Beitrittsgebiet“, an der jeweils „Patenländer“ stark beteiligt waren, hat zu einer unterschiedlichen Schulstruktur in den neuen Ländern geführt. Die Ablehnung des vor der Wende herrschenden Zentralismus der Planung und Steuerung des Bildungswesens haben den Gedanken der Bewahrung von Länderbesonderheiten und der Begrenzung zentralstaatlicher Kompetenzen deutlichen Auftrieb gegeben. Nirgendwo sind die Distanz zu Bonner Entscheidungen und die Betonung besonderer Landesverhältnisse stärker als in den neuen Ländern und in Berlin. Wenn in einer Übergangszeit manche Regelungen, die von denen im übrigen Bundesgebiet abweichen, zum Beispiel das Abitur nach der 12. Klasse, noch toleriert werden, so wird sich dieser „Vorteil“ für die Schüler in den neuen Ländern auf Dauer wahrscheinlich nicht halten lassen. Die unterschiedlichen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen in beiden Teilen Deutschlands, die sich kurzfristig nicht angleichen werden, stellen in der Tat zur Zeit besondere Herausforderungen hinsichtlich der grundgesetzlich geforderten „Einheitlichkeit“ und der bisher praktizierten Verfahren des finanziellen Ausgleichs zwischen den Ländern dar. Auch wenn es in der neuen Formulierung um „gleichwertige“ Lebensbedingungen geht, so wird in den neunziger Jahren eine befriedigende Einlösung dieses Anspruchs als Bewährungsprobe des Föderalismus anzusehen sein.

Der Beitritt der neuen Länder zur Bundesrepublik und die Ratifizierung des Vertrags von Maastricht machte eine Überprüfung von Verfassungsnormen notwendig, die in einer gemeinsamen Verfassungskommission von Bundestag und Bundesrat zur Reform des Grundgesetzes beraten wurde. Die Ministerpräsidenten hatten schon 1990 in einem gemeinsamen Beschluß Eckwerte für Änderungen des Grundgesetzes aufgestellt und

eine Stärkung der Stellung der Länder bei der Gesetzgebung gefordert. Auch wenn sich in der Kommission nur für einen kleinen Teil der zahlreichen Änderungs- und Ergänzungsanträge die erforderliche Zweidrittelmehrheit gefunden hat, wurde der 1992 vorgelegte Abschlußbericht mit dem Titel „Stärkung des Föderalismus in Deutschland und Europa“ versehen⁹. Ein wichtiges Ergebnis war die ausführliche Regelung der Mitwirkung der Länder bei der Verwirklichung des Staatsziels Vereintes Europa im neuen Art. 23 GG (Europaartikel) nach der Aufhebung des alten Art. 23 GG (Gültigkeitsbereich und Beitritt). Ein anderes Ergebnis war die Reform des Art. 72 GG, der die konkurrierende Gesetzgebung regelt und bestimmt, daß der Bund in den in Art. 74 GG aufgeführten Bereichen das Gesetzgebungsrecht hat, „soweit die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht“.

Wenn wir im Rückblick auf vier Jahrzehnte föderalistischer Praxis in den alten Bundesländern¹⁰ Möglichkeiten und Grenzen der länderzentrierten Bildungspolitik einschätzen und gewissermaßen eine Bilanz ziehen wollen, so kann dies hier nur für ausgewählte Fragestellungen und mit Hilfe weniger verfügbarer statistischer Indikatoren versucht werden.

Beispielsweise stellt sich die Frage, ob die Expansion der Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen und entsprechende Veränderungen des dreigliedrigen Schulsystems die Länderunterschiede im Schulbesuch verstärkt oder verringert haben. Diese Frage ist deshalb erneut aktuell, weil sich die Bildungsbeteiligung in den neuen Ländern extrem erhöht hat, während es in den alten Ländern nur noch marginale Veränderungen gab. Da die Länder unterschiedliche Strategien hinsichtlich der Bildungsexpansion verfolgt haben, ist es von Interesse, ob sie diese ungebrochen politisch durchsetzen konnten oder ob es im kooperativ föderalistischen Bildungssystem mit seinen Mechanismen der Konsensbildung durch Kompromisse zwischen den Ländern sowie zwischen Bund und Ländern nicht doch einen viel geringeren Spielraum für spezifische bildungspolitische Entscheidungen auf Länderebene gibt, als dies gemeinhin angenommen wird. Denkbar wäre auch, daß es jenseits bildungspolitischer Steuerungsversuche auf Länderebene allgemeine Trends der Entwicklung und Kontextbedingungen gibt, denen sich die Kultusbehörden der Länder bei aller Unterschiedlichkeit der Programme nicht entziehen können¹¹.

Bevor der Versuch einer statistischen Überprüfung dieser Fragen unternommen wird, soll zunächst eine Einschätzung der Balance von Einheitlichkeit und Vielfalt auf der schulstrukturellen und schulorganisatorischen Ebene versucht werden.

Bildungspolitik durch Konsens

Die bildungspolitische Abstimmung zwischen den Ländern, aber auch der Wettbewerb der Länder um die Weiterentwicklung ihres Bildungssystems hat eine lange Tradition. Seit ihrer Gründung im Jahre 1948 wird in der KMK über bildungspolitische Fragen nach dem Konsensprinzip verhandelt: Alle Beschlüsse der KMK müssen einstimmig verabschiedet werden. Obwohl dieses Verfahren naturgemäß Beschlußfassungen erschwert, gibt es in längerfristiger Perspektive eine Reihe bemerkenswerter Ergebnisse der Abstimmung zwischen den Ländern. In erster Linie wären hier die von einem breiten

Konsens getragenen Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens von 1954 (Düsseldorfer Abkommen) und 1964 (Hamburger Abkommen) sowie dessen Novellierung zu nennen, in denen zum Beispiel Schulbezeichnungen, Dauer der Schulpflicht, Beginn und Ende des Schuljahres sowie Grundzüge des Lehrplans einheitlich geregelt wurden. Hinzu kommt zum Beispiel die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen und Berechtigungen oder von Schulversuchen durch ergänzende Vereinbarungen. RASCHERT diskutiert die Realisierung der Beschlüsse der KMK und stellt fest, daß die Länderparlamente die präjudizierenden Vereinbarungen nur in wenigen Fällen nicht schließlich sanktioniert haben¹². So kommt er zu dem Fazit: „Im allgemeinen ist allerdings eher erstaunlich, in wie großem Ausmaß die Landtage diese staatsrechtlich nicht unbedenkliche Präjudizierung hingenommen und im Sinne vorgängiger Staatsverträge der Exekutiven entschieden haben.“

Um die anfängliche Divergenz der Schulsysteme in den Ländern zu charakterisieren, genügt ein Blick in die amtliche Statistik Anfang der fünfziger Jahre. So gab es 1952 noch erhebliche Unterschiede im Aufbau des Schulsystems, die zum Teil historische Gründe hatten, zum Teil auch auf Einflüsse der Besatzungsmächte zurückgingen. Bayern kannte eine dreijährige Mittelschule für Mädchen, Baden-Württemberg hatte als Äquivalent für die Mittelschule viele nicht voll ausgebaute Höhere Schulen, in den Stadtstaaten war ein neu organisiertes Schulsystem mit 6jähriger Grundschule und einheitlicher, nach Zweigen gegliederter Oberstufe eingeführt worden. Niedersachsen hatte zunächst aus nationalsozialistischer Zeit noch das Abitur nach der 12. Klassenstufe beibehalten. In Hessen gab es in erheblichem Umfang Realschulzüge an Volksschulen. Schleswig-Holstein hatte bereits das 9. Schuljahr eingeführt. Die Volksschullehrerbildung war sehr unterschiedlich ausgestaltet, und fand sowohl an Universitäten, als auch an gesonderten Pädagogischen Hochschulen sowie an Lehrerbildungsanstalten und lehrerbildenden Einrichtungen statt. Das Schuljahr begann teils im Herbst und teils im Frühjahr. Diese Liste der Länderspezifika ließe sich noch um vieles ergänzen.

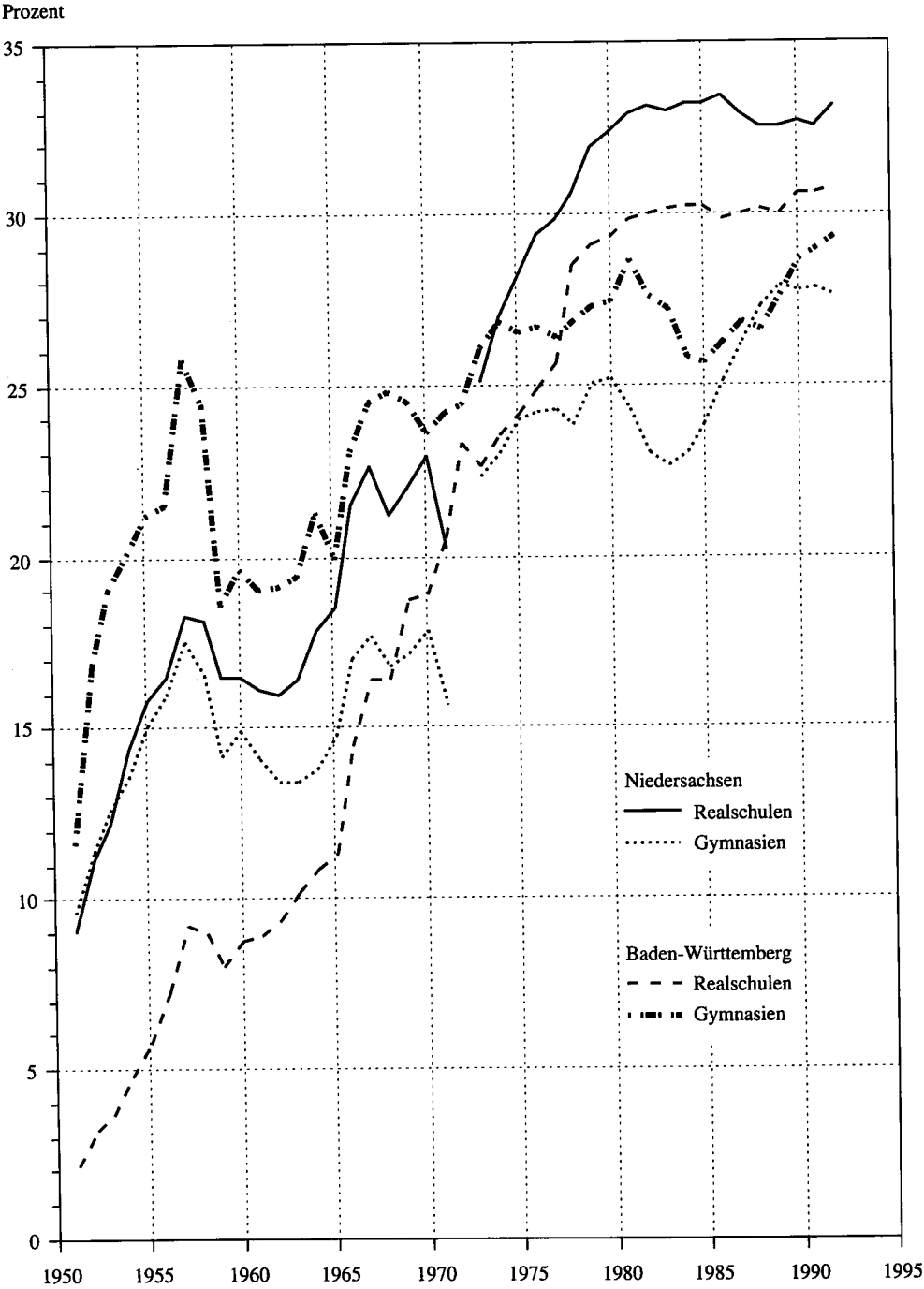
Manche dieser Länderunterschiede gehören inzwischen der Vergangenheit an. Es ist geregelt, was als Gymnasium bundesweit gelten kann, welche Schulen als Realschulen anzusehen sind, wie die Hochschulreife und die Fachhochschulreife erworben werden, wann das Schuljahr anfängt oder welche Ausbildung Lehrer durchlaufen müssen, damit ihre Qualifikation bundesweit gilt. Bei genauer Betrachtung sind aber auch neue länderspezifische Unterschiede zu beobachten. Bei der Zusammenfassung von Einrichtungen zu den bundesweit klassifizierten Schularten macht es die große Zahl der länderspezifischen Bezeichnungen von Schulen erforderlich, in den Veröffentlichungen der amtlichen Bundesstatistik seitenlange Zuordnungskataloge anzufügen, zumal die Klassifizierung bisweilen in den Ländern anders vorgenommen wird als auf Bundesebene¹³. Insbesondere bei den beruflichen Schulen gibt es zahlreiche länderspezifische Schularten oder Schulformen mit besonderem Profil. Die Regelungen für Abschlüsse und Zugangsberechtigungen sind sehr viel differenzierter geworden und haben teilweise in den Ländern eine unterschiedliche Ausprägung erfahren. In der Lehrerbildung sind die vergebenen Lehrbefähigungen für Schularten oder Schulstufen noch immer unterschiedlich geregelt und bezeichnet. Es ist also nicht so einfach zu entscheiden, ob die Schulsysteme der Länder im Zeitablauf wirklich konvergiert haben oder ob sich durch Gestaltungsversuche in den einzelnen Ländern ständig neue Unterschiede auftun. Wie seinerzeit zwischen der Situation in den Stadtstaaten und den Flächenstaaten gibt es heute besonders ausgeprägte Divergenzen zwischen alten und neuen Ländern.

Falls bildungspolitische Entscheidungen der Landesregierungen die jeweilige langfristige Entwicklung im Bildungswesen tatsächlich bestimmen, müßten sich die Unterschiedlichkeit der Schulsysteme und die verschiedenen bildungspolitischen Strategien im Ergebnis in Länderunterschieden der Bildungsbeteiligung, des Erwerbs von Abschlüssen, in der Qualität der Bildung und schließlich in der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung auswirken. Für einen dieser Faktoren, nämlich den Schulbesuch nach Schularten, bietet die amtliche Statistik umfangreiches Material, das es erlaubt, die Ergebnisse langfristiger Prozesse sichtbar zu machen und vergleichend darzustellen, soweit es die alten Bundesländer betrifft¹⁴.

Der Ländervergleich

Der Vergleich zwischen den Ländern soll zunächst paarweise an ausgewählten Beispielen vorgenommen werden. Als Indikator für den Schulbesuch in der Sekundarstufe I nach Schularten können wir die Verteilung der Schüler in der 8. Klassenstufe berechnen, in der die Zuweisungsprozesse nach der Grundschule im wesentlichen abgeschlossen sind, aber nur wenige Schüler das Schulsystem nach der Schulpflicht verlassen haben. Als Vergleichsländer wählen wir zunächst zwei Flächenstaaten mit unterschiedlicher Realschultradition aus, und zwar zum einen Niedersachsen als norddeutschen Flächenstaat, der im wesentlichen aus den früheren preußischen Provinzen Hannover und den Ländern Oldenburg und Braunschweig besteht. Als Gegenpart betrachten wir Baden-Württemberg, einen süddeutschen Flächenstaat mit ausgeprägten eigenen Schultraditionen, der nur in den württembergischen Landesteilen vor 1945 eine Mittelschule kannte. Wenn wir die Entwicklung der prozentualen Anteile der Realschüler und Gymnasiasten in Baden-Württemberg und in Niedersachsen an den Schülern der 8. Klassenstufe im Zeitraum von 1952 bis 1990 vergleichen, so treten bei tendenziell gleichen Entwicklungsrichtungen erhebliche Differenzen zutage (vgl. Abb. 1). Zunächst ist der Realschulbesuch in Niedersachsen in der Ausgangssituation sehr viel stärker und der gymnasiale Schulbesuch sehr viel geringer als in Baden-Württemberg. Dies hängt mit der bereits erwähnten unterschiedlichen Realschultradition in beiden Ländern zusammen¹⁵. Als Äquivalent zur Realschule gab es allerdings in Baden-Württemberg eine große Zahl von Höheren Schulen, die nicht voll ausgebaut waren (d.h. Anstalten, die über keine Oberstufe verfügten). Noch 1955 waren in diesem Bundesland von den insgesamt 317 Höheren Schulen (Gymnasien) 129 als Nichtvollanstalten ausgewiesen. Der rasante Aufbau der Realschulen¹⁶ ging in Baden-Württemberg einher mit dem Ausbau der vorhandenen „nichtberechtigten“ Anstalten zu Gymnasien mit eigener Oberstufe. 1970 waren von den inzwischen 469 Schulen zwar noch immer 65 ohne Oberstufenklassen, aber die Realschule war mit inzwischen 357 Anstalten als eigene Schulart bereits etabliert. Die bemerkenswerte Erhöhung des Realschulbesuchs bis Ende der siebziger Jahre scheint die Entwicklung des gymnasialen Schulbesuchs beeinflusst zu haben: In Phasen der besonders starken Expansion der Realschule hat der Anteil der Gymnasien weniger stark zugenommen. Eine bedeutende Rolle spielen in Baden-Württemberg seit jeher Schulen in Aufbauform und gymnasiale Schulformen im beruflichen Schulwesen. In den siebziger Jahren wurde der Ausbau von Fachgymnasien forciert. Aus diesem Teil der gymnasialen Oberstufe kamen 1993 immerhin 28 Prozent aller Schulabgänger mit Hochschulreife.

Abbildung 1: Anteil der Schüler an Realschulen und Gymnasien in der 8. Klassenstufe in Baden-Württemberg und Niedersachsen, 1952 bis 1993 (in %)



Ohne die Werte für 1973 in Niedersachsen, die mit denen der früheren und späteren Jahre nicht vergleichbar sind.

In Niedersachsen liegen die Schulbesuchsquoten für Realschulen und Gymnasien bis Mitte der fünfziger Jahre gleichauf. Ab 1959 ist der Realschulbesuch deutlich höher, aber die Expansion ist bis Mitte der siebziger Jahre ähnlich verlaufen. Danach erhöht sich der Realschulbesuch auch in diesem Bundesland zunächst weiter, während der gymnasiale Schulbesuch vorübergehend rückläufig ist.

Auffällig ist beim Vergleich dieser beiden Länder, daß sich in den neunziger Jahren die Schulbesuchsquoten trotz offenbar sehr unterschiedlicher bildungspolitischer Optionen auf demselben Niveau einpendeln. Dabei ist allerdings zu beachten, daß sich in Niedersachsen 3,5 Prozent der Schüler in Klasse 8 in Gesamtschulen befinden. Der Vergleich hinsichtlich der Verteilung der Schüler nach Schularten spricht dafür, daß es zumindest in der Expansionsphase konvergente Entwicklungen gegeben hat.

Während als Indikator zur Kennzeichnung der Schulentwicklung in der Sekundarstufe I die prozentuale Verteilung der Schüler nach Schularten benutzt werden kann, müssen wir zur Kennzeichnung des Schulbesuchs in den zur Hochschulreife führenden Teilen der Sekundarstufe II den Schulbesuch oder entsprechende Schulabschlüsse auf geeignete Bevölkerungszahlen beziehen, da sich nicht mehr alle Jugendlichen im Schulsystem befinden. Wir wählen als Indikator den relativen Schulbesuch der 18jährigen an Gymnasien (und Gesamtschulen sowie Fachgymnasien), weil in diesem Alter in den alten Bundesländern nur noch wenige Gymnasiasten in der Sekundarstufe I sind und andererseits erst wenige die Schule bereits verlassen haben¹⁷. Als Vergleichsländer seien hier mit Nordrhein-Westfalen und Bayern wieder zwei Flächenländer mit unterschiedlichen Traditionen ausgewählt. Da es hinsichtlich des Besuchs der gymnasialen Oberstufe in den fünfziger Jahren noch deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede gegeben hat und der Abbau der Benachteiligung der Mädchen eine große Rolle für die Bildungsexpansion spielte¹⁸, ist in Abbildung 2 die Entwicklung der Schulbesuchsquoten nach dem Geschlecht abgetragen. Auch in dieser Gegenüberstellung gibt es prinzipielle Ähnlichkeiten und Unterschiede. Anfang der fünfziger Jahre bewegte sich der gymnasiale Schulbesuch mit etwa 3 Prozent bei den Mädchen und 6 bis 8 Prozent bei den Jungen in derselben Größenordnung. In Bayern war allerdings die Schulbesuchsquote für die Jungen sehr viel höher als für die Mädchen, so daß sich ungleich größere geschlechtsspezifische Differenzen ergaben als in Nordrhein-Westfalen. Der Verlauf der Bildungsexpansion zeigt bis Mitte der sechziger Jahre ein ähnliches Bild. Danach gibt es in Nordrhein-Westfalen einen sehr viel steileren Anstieg und eine frühere Steigerung des Schulbesuchs der Mädchen, die bereits in den siebziger Jahren zu einem Vorsprung für die Mädchen führten. In Bayern ist der Anstieg der Schulbesuchsquoten langsamer und kontinuierlicher, und die Mädchen kommen erst Ende der achtziger Jahre zu einem Vorsprung gegenüber den Jungen.

Wenn sich das Niveau des Schulbesuchs in der Sekundarstufe II verändert hat, so kann dies mit Veränderungen des Übergangs zum Gymnasium zusammenhängen, aber auch mit einem veränderten Verbleib. Ein Teil der Gymnasiasten verläßt das Gymnasium vor der Oberstufe, weil die Schule keine voll ausgebaute Anstalt ist oder weil von vornherein nur die sogenannte mittlere Reife angestrebt wird oder weil die Schulleistungen für den Besuch der Oberstufe nicht ausreichen. Vergleicht man den relativen Schulbesuch der 13jährigen mit den entsprechenden Werten für die 18jährigen fünf Jahre später, so gewinnt man einen Anhaltspunkt für die Größenordnung dieser „vorzeitigen Abgänge“. Die Gegenüberstellung der beiden Schulbesuchsquoten im Zeitablauf kann – mit gewissen Einschränkungen – darüber Auskunft geben, ob sich die interne Selektivität

Abbildung 2: Relativer Schulbesuch der 18jährigen an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen und Bayern nach dem Geschlecht, 1952 bis 1993

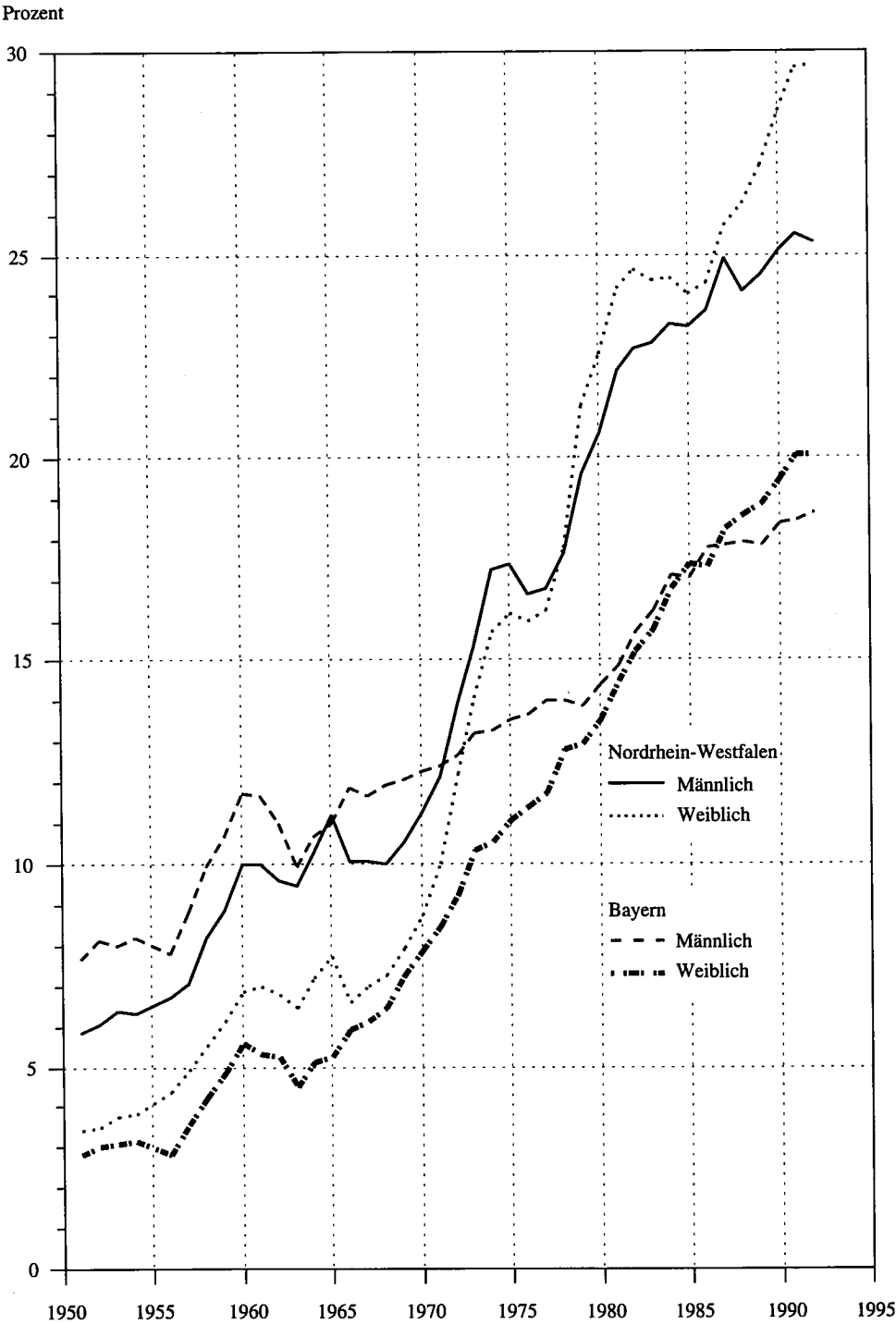
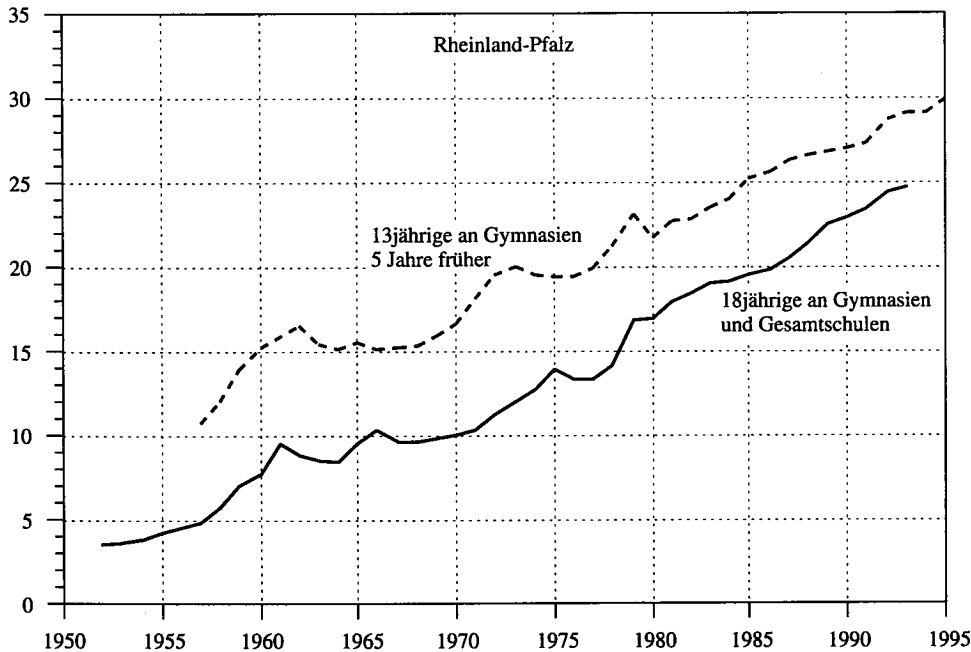
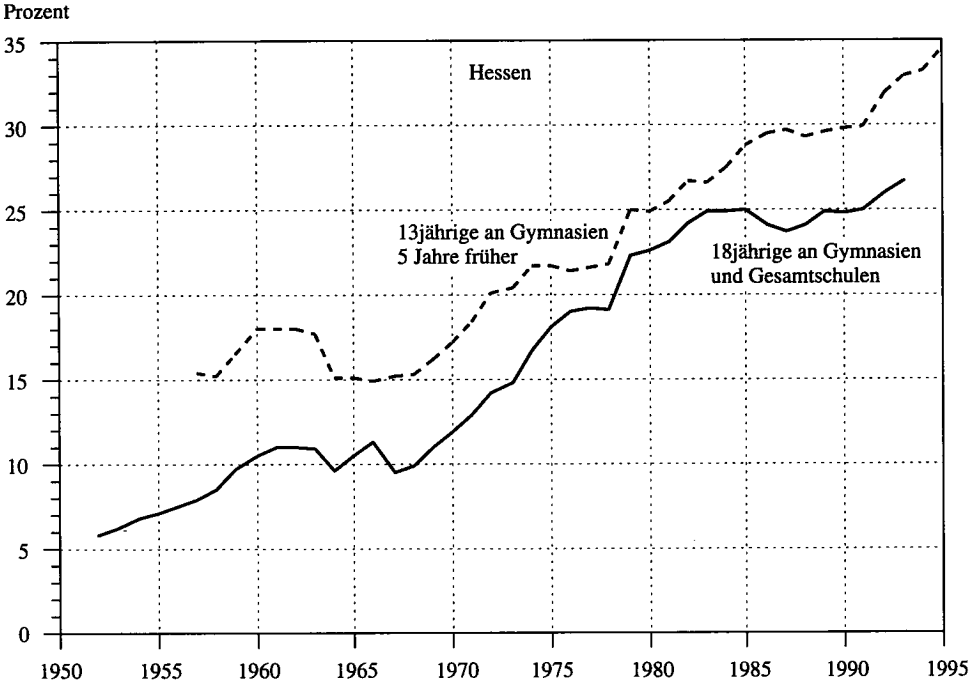


Abbildung 3: Relativer Schulbesuch der 18jährigen an Gymnasien und Gesamtschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz 1952 bis 1993 im Vergleich zu den Werten für den relativen Schulbesuch der 13jährigen an Gymnasien 5 Jahre früher



des Gymnasiums verändert hat (Abb. 3). Für die Betrachtung dieses Indikatorenpaars wählen wir die Nachbarländer Hessen und Rheinland-Pfalz. Für Rheinland-Pfalz kann man sehen, daß sich beide Zeitreihen in einer sehr ähnlichen Form entwickelt haben. Der Abstand zwischen beiden Schulbesuchsquoten wird in den achtziger Jahren etwas geringer. Zu beachten ist natürlich, daß die als Saldo ermittelten „Abgänge vor dem 18. Lebensjahr“ zwar im Vergleich der Quoten von 1952 und 1957 sowie von 1988 und 1993 in Prozentpunkten ähnliche Größenordnungen aufweisen, sich aber auf ein vervielfachtes Niveau des gymnasialen Schulbesuchs beziehen. Dies heißt eindeutig: Der Prozentsatz der Abgänger vom Gymnasium hat sich im Zeitablauf erheblich verringert.

Die entsprechende Entwicklung für Hessen zeigt eine noch stärkere Annäherung beider Kurven im Zeitablauf. Anfang der achtziger Jahre war von den 18jährigen ein nahezu ebenso großer Prozentsatz in der gymnasialen Oberstufe wie fünf Jahre vorher als 13jährige an Gymnasien. Dies liegt zum Teil daran, daß beim relativen Schulbesuch der 18jährigen die Gesamtschuloberstufe berücksichtigt ist. Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium hat sich zu 1983 in diesem Bundesland noch stärker verringert als in Rheinland-Pfalz. Danach wird der Abgang vor dem 18. Lebensjahr wieder etwas häufiger.

Konvergenz oder Divergenz? Zur Messung der Unterschiedlichkeit

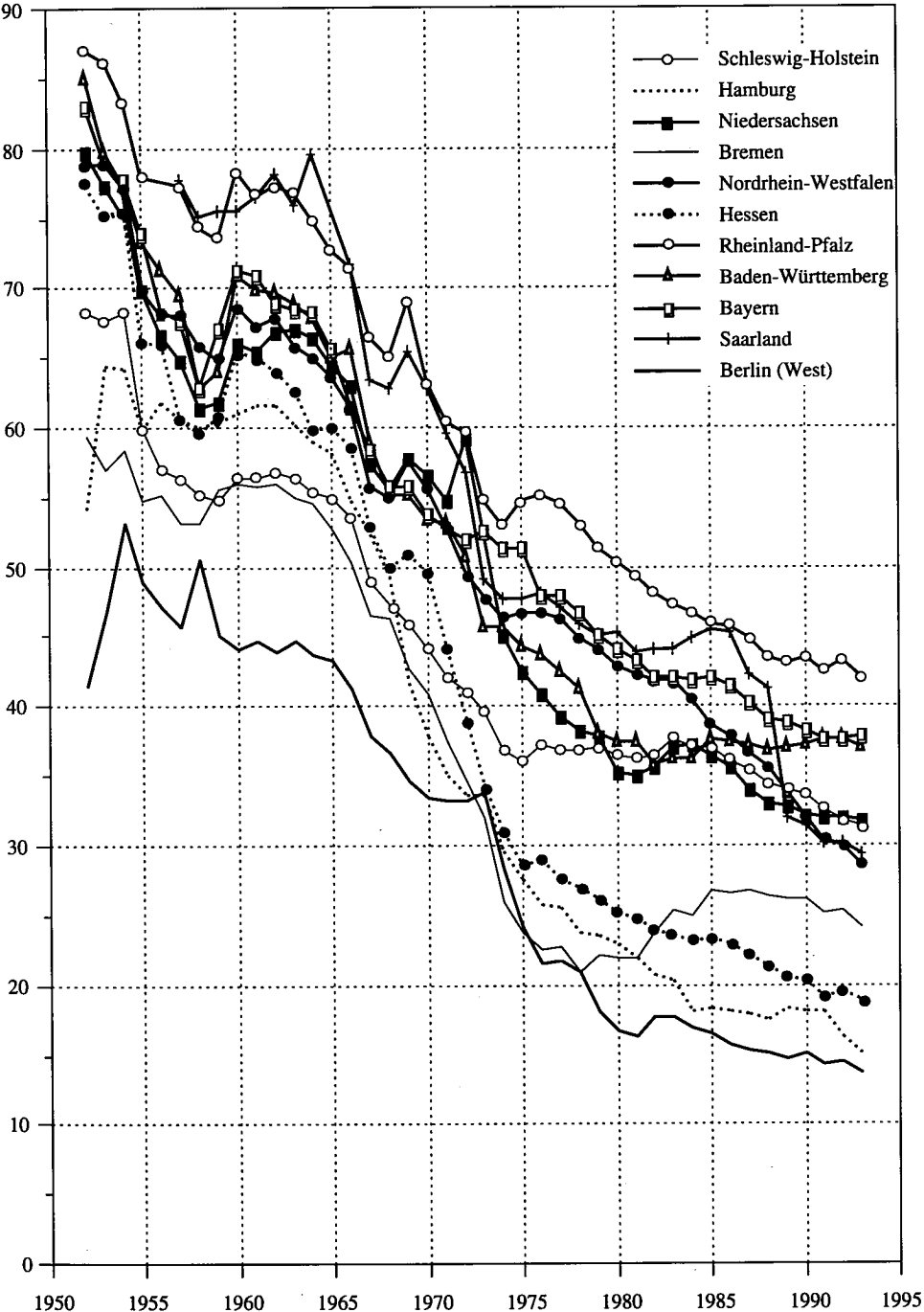
Die am Beispiel einzelner Bundesländer dargestellte Entwicklung von Schulbesuchsdaten im Ländervergleich führt uns zu der Frage, ob die Unterschiede zwischen den Ländern insgesamt im Zeitablauf größer oder kleiner geworden sind. Die Beantwortung dieser Frage kann je nach Schulart und Schulstufe unterschiedlich ausfallen.

Die Auswirkung der Expansion weiterführender Schulen läßt sich am deutlichsten an den Hauptschulanteilen ablesen, die gewissermaßen den kombinierten Effekt der Erhöhung des Schulbesuchs an Realschulen und Gymnasien sowie der Einrichtung von Gesamtschulen widerspiegeln (vgl. Abb. 4). Der Anteil der Hauptschüler unter den Schülern in der 8. Klassenstufe ist in allen Ländern offenbar in ähnlichem Ausmaß zurückgegangen, wobei der besonders steile Abwärtstrend in den siebziger Jahren in den Stadtstaaten und Hessen mit der Einrichtung von Gesamtschulen zusammenhängt. In den übrigen Ländern liegen die Hauptschüleranteile 1993 eher dichter zusammen als Anfang der fünfziger Jahre, allerdings bei sehr viel niedrigerem Gesamtniveau des Hauptschulbesuchs. Die Variationsbreite der Werte, die sich fast im gesamten Zeitraum zwischen 28 und 35 Prozentpunkten bewegt, wird weitgehend von den Ergebnissen für Rheinland-Pfalz im oberen Bereich und Berlin mit den geringsten Werten bestimmt. Sie ist relativ zum geringeren Niveau größer geworden.

Ein Blick auf den Verlauf der Werte für den gymnasialen Schulbesuch der 18jährigen in den einzelnen Ländern vermittelt in der Frage der Entwicklung der Länderunterschiede kein eindeutiges Bild (Abb. 5). Wenn man die Oberstufen der Gesamtschulen und die Fachgymnasien einbezieht, erhöht sich der Schulbesuch der Oberstufe in einer gewissen Bandbreite stetig, wobei seit Mitte der siebziger Jahre Hamburg von diesem Korridor nach oben¹⁹ sowie Bayern und das Saarland nach unten abweichen. Es scheint aber, als ob sich kein Land auf Dauer dem allgemeinen Trend entzieht, wobei in einigen Ländern Äquivalente zum traditionellen Gymnasium stärker ausgebaut worden sind. Die starke Expansion des gymnasialen Schulbesuchs wird in Bremen und Berlin Mitte der achtziger Jahre und in Hamburg Anfang der neunziger Jahre durch rückläufige Ten-

Abbildung 4: Anteil der Schüler an Hauptschulen in der 8. Klassenstufe (in %)

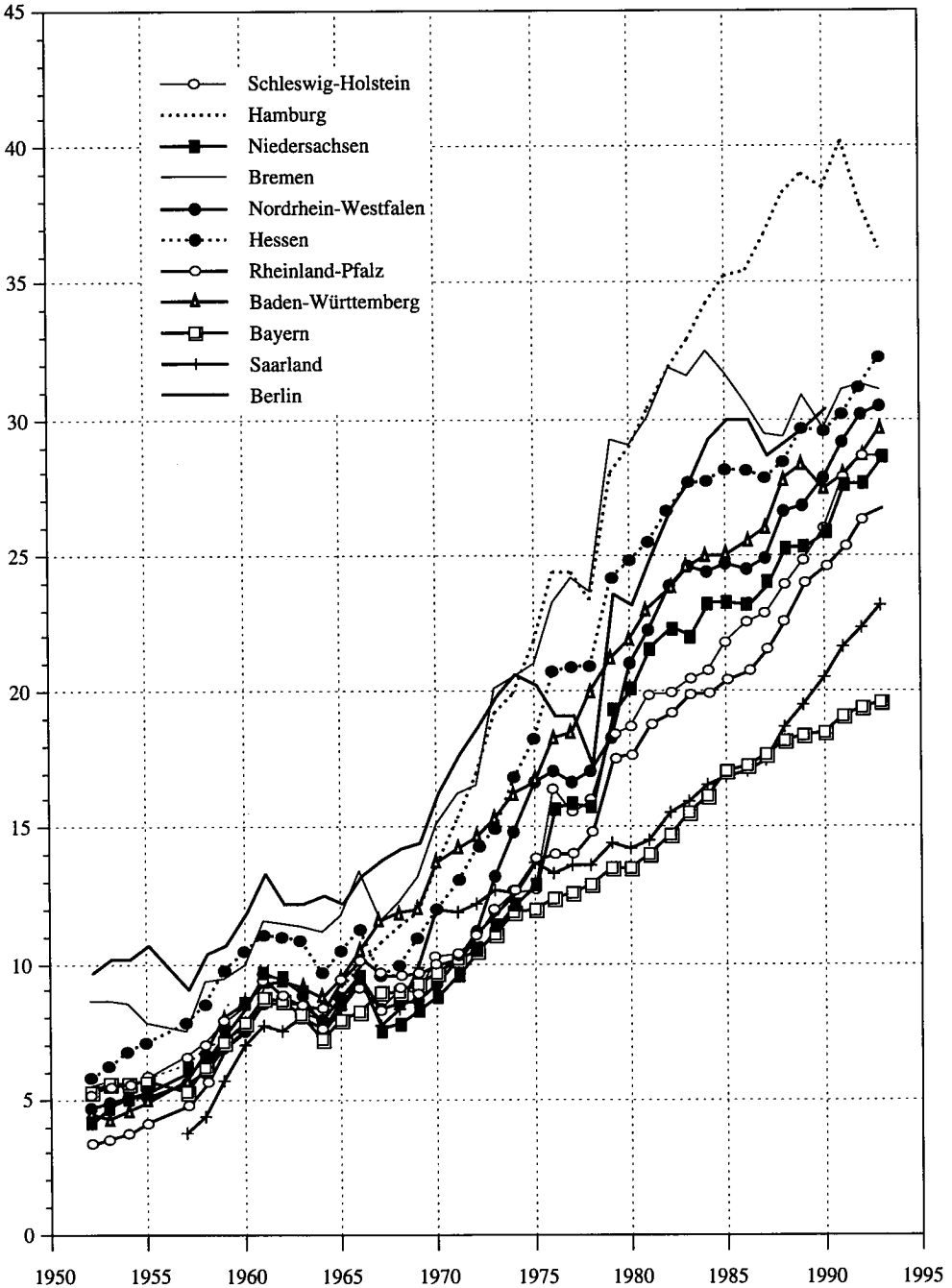
Prozent



Ohne die Werte für Niedersachsen 1973 (0,1), Rheinland-Pfalz 1956 (42,6) und Saarland 1965 (21,9).

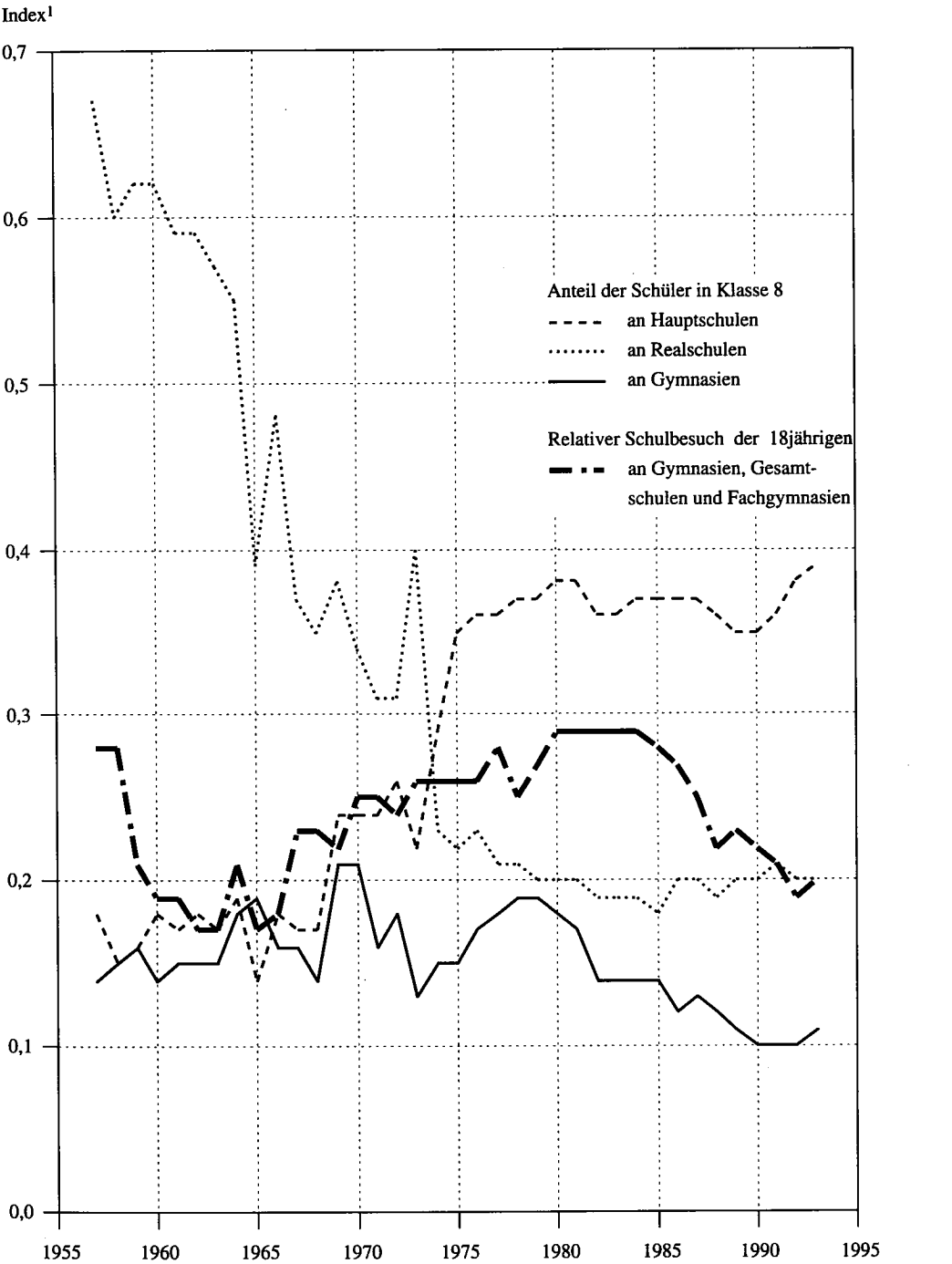
Abbildung 5: Relativer Schulbesuch der 18jährigen an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien in den alten Bundesländern 1952 bis 1993

Prozent



Ab 1991 ohne Berlin, da keine gesonderten Angaben für Berlin (West) vorliegen.

Abbildung 6: Index der Unterschiede im Schulbesuch zwischen den alten Bundesländern
1957 bis 1993



¹ Mittlerer Unterschied der Werte zwischen den Bundesländern im Verhältnis zum Durchschnitt der Länderwerte.

denzen abgelöst. Die Variationsbreite der Länderwerte hat sich zwischen 1970 und 1993 von 7,5 Prozentpunkten auf 16,5 Prozentpunkte erhöht, während das durchschnittliche Niveau des Schulbesuchs von 12 auf 29 Prozent gestiegen ist.

Da sich aus den für die Darstellung der „Korridore“ von Veränderungstendenzen benutzten Graphiken nur schwer erkennen läßt, ob die Länderunterschiede insgesamt größer oder kleiner geworden sind, müssen wir aus den Länderergebnissen einen Indikator entwickeln, der die Unterschiede in geeigneter Weise zusammenfaßt²⁰. Wir ermitteln für jedes Land die positiven und negativen Abweichungen von den Werten für die übrigen Länder ohne Berücksichtigung des Vorzeichens und bezeichnen das arithmetische Mittel dieser Abweichungen als mittleren Unterschied des betreffenden Landes zu den Werten für die anderen Länder. Der Durchschnitt dieser mittleren Unterschiede für die einzelnen Länder ergibt dann einen Indikator für die Unterschiede im Bundesgebiet insgesamt. Bei Zeitvergleichen mit Hilfe dieses Indikators und auch bei Vergleichen zwischen den Schularten ist zusätzlich zu berücksichtigen, daß dieser mittlere Unterschied, gemessen in Prozentpunkten, in Bezug zu setzen ist zum jeweiligen Niveau des relativen Schulbesuchs.

Diese Berechnungen ergeben bis Mitte der siebziger Jahre für den Anteil der Real Schüler in der 8. Klassenstufe einen bedeutenden Rückgang der Länderunterschiede und danach eine Stabilisierung auf niedrigem Niveau (vgl. Abb. 6). Demgegenüber sind die Länderunterschiede beim Hauptschulbesuch für die Schüler der 8. Klasse in Relation zum Niveau des Hauptschulbesuchs bis Mitte der sechziger Jahre gering gewesen. In der Phase der Bildungsreform mit dem stetigen Rückgang des Hauptschüleranteils seit Mitte der siebziger Jahre sind die Länderunterschiede (auch bedingt durch die Gesamtschulentwicklung in einigen Ländern) sprunghaft gestiegen. Der weitere Rückgang des Hauptschulbesuchs ist in den Flächenländern jeweils in ähnlicher Weise vor sich gegangen, während in den Stadtstaaten tendenziell eine Stabilisierung auf sehr niedrigem Niveau erfolgte. Seitdem sind die Unterschiede zwischen den Ländern auch in bezug auf das verringerte Niveau des Hauptschulbesuchs nicht mehr größer geworden. Besonders klein sind die Länderunterschiede beim Anteil der Gymnasiasten in der 8. Klassenstufe. Dieser Indikator weist für die achtziger Jahre zudem auf einen Angleichungsprozeß hin. Beim Schulbesuch der 18jährigen an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien ergibt sich bis Mitte der sechziger Jahre eine rückläufige Tendenz der Länderunterschiede. In der Expansionsphase bis Ende der siebziger Jahre sind die Unterschiede erneut größer geworden, aber ab Mitte der achtziger Jahre liegt der Schulbesuch der gymnasialen Oberstufe in den alten Ländern wieder näher zusammen.

Die Berechnungen machen deutlich, daß eine zusammenfassende Beurteilung der Entwicklung von Länderunterschieden nicht sinnvoll ist, da Richtung und Niveau der Veränderungen nach Schularten bzw. Schulstufen sehr unterschiedlich und weil die Anteile der Schularten an den Schülern in einer Klassenstufe nicht voneinander unabhängig sind. Hinzu kommt, daß die Verteilung nach Schularten wahrscheinlich durch eine Erweiterung der Übergangsmöglichkeiten und die Verbreitung integrativer Schulformen an Aussagekraft für die endgültigen Bildungswege verliert²¹.

Die Schulentwicklung in den neuen Ländern

Bei den Vorausberechnungen der KMK aus dem Jahre 1992 war man davon ausgegangen, daß die Schulbesuchswerte und die Abiturientenquote in den neuen Ländern sich

bis 1995 an die der alten Bundesländer angeglichen haben würden. Drei Jahre nach dem Beitritt haben die neuen Bundesländer den Umbau ihres Schulwesens soweit abgeschlossen, daß die Konturen der entstandenen unterschiedlichen Schulsysteme in den Ländern zutage treten.

Dabei zeigt sich, daß die im Westen als Restschule diskreditierte Hauptschule praktisch keine Realisierungschance hatte. 1993 sind Hauptschüler der 8. Klassenstufe nur für Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt nachgewiesen, wobei die Besuchsquoten deutlich unter denen im alten Bundesgebiet liegen. Dagegen sind die Gymnasien eindeutig das bevorzugte Modell der Anpassung der Strukturen an westliche Verhältnisse. Von den Schülern in der 8. Klasse befanden sich 1993 in den neuen Ländern bereits 32 Prozent an Gymnasien. Zwar ist nicht auszuschließen, daß die hohen Übergangsquoten zum Gymnasium teilweise auch ein Effekt der Umbruchsituation und der noch nicht eingespielten Regeln der Schulwahl sowie der Kriterien für Übergangsentscheidungen sind, aber man kann doch annehmen, daß die Eltern auch künftig der Schulwahl für ihre Kinder besondere Bedeutung zumessen und sich der Wahlmöglichkeiten bewußt sind, die sie in dieser Form im Einheitsschulsystem nicht hatten. Es sieht ganz so aus, als ob die selektive EOS nun durch das Gymnasium abgelöst worden ist, das nicht nur die alte Klientel der Oberschüler an sich zieht, sondern auch diejenigen, denen bisher der Weg zur Hochschule aus unterschiedlichen Gründen versperrt war. Möglicherweise spielt aber auch eine Rolle, daß einfach die bekannten früheren erweiterten Oberschulen gewählt werden, die heute Gymnasien sind. Selbst in Brandenburg, das eine Politik der Bevorzugung der Gesamtschule betrieben hat, liegen die Übergänge zum Gymnasium noch sehr hoch.

Auffällig sind bei der Betrachtung der Schulbesuchsquoten für die neuen Länder die starken Unterschiede des gymnasialen Schulbesuchs nach dem Geschlecht. Während sich von den Jungen 25 Prozent der Schüler in der 8. Klassenstufe an Gymnasien befanden, waren es bei den Mädchen 38 Prozent. Zwar haben die Mädchen auch in den alten Bundesländern seit Mitte der siebziger Jahre einen Vorsprung bei den gymnasialen Schulbesuchsquoten, aber dieser beträgt nur etwa 5 Prozentpunkte. Die Erklärung für dieses Phänomen, das übrigens auch schon zu DDR-Zeiten beim Zugang zur EOS zu beobachten war und damals zum Versuch einer geschlechtsspezifischen Quotierung führte, dürfte in der Stellung der Frauen im Erwerbsleben zu suchen sein und in der Bedeutung der Bildungszertifikate bei der Plazierung im Beschäftigungssystem. Unter Bedingungen der Arbeitsplatzunsicherheit und massiver Arbeitslosigkeit in den neuen Ländern, die insbesondere Frauen betrifft, ist die Investition in Bildung für die Sicherung der Lebenschancen der Kinder und besonders der Mädchen eine plausible Reaktion²².

Die hohen gymnasialen Übergangsquoten wirkten sich 1993 bereits auf den Schulbesuch in der gymnasialen Oberstufe und die Abiturientenquote aus. Da Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen das Abitur nach der 12. Klassenstufe beibehalten haben, wählen wir zur Kennzeichnung des Schulbesuchs der gymnasialen Oberstufe den Jahrgang der 17jährigen (Tab. 1). Mit mehr als 30 Prozent ist der Schulbesuch an Gesamtschulen und Gymnasien bereits höher als für den entsprechenden Jahrgang in den alten Ländern (28 %). Hier liegt Brandenburg mit einer Quote von 34,7 Prozent des Jahrgangs inzwischen an der Spitze der Flächenländer (darunter 11,1 % an Gesamtschulen). In Berlin erreicht der Schulbesuch der 17jährigen durch die Entwicklung im Ostteil der Stadt sogar 42,5 Prozent, darunter 12,7 Prozent an Gesamtschulen.

Tabelle 1: Anteil der Schüler in der 8. Klasse 1993

Land	Hauptschulen		Sonderschulen		Integrierte Klassen für Haupt- und Realschüler		Realschulen		Gymnasien		Gesamtschulen und Freie Waldorfschulen							
	männl.	weibl.	insges.	männl.	weibl.	insges.	männl.	weibl.	insges.	männl.	weibl.	insges.						
Schleswig-Holstein	34,1	28,7	31,4	3,1	2,1	2,6	31,1	33,0	32,1	26,1	31,0	28,5	5,5	5,2	5,4			
Hamburg	16,5	13,9	15,2	6,9	4,5	5,8	20,6	20,2	20,4	31,8	37,3	34,5	24,2	24,1	24,1			
Niedersachsen	35,6	27,7	31,8	5,0	3,1	4,1	31,5	34,7	33,1	24,4	31,0	27,6	3,5	3,4	3,5			
Bremen	26,7	21,4	24,2	6,3	3,4	4,9	26,4	27,7	27,0	27,7	33,5	30,5	13,0	14,0	13,5			
Nordrhein-Westfalen	30,8	26,1	28,5	5,3	3,1	4,2	22,3	25,0	23,6	27,9	32,9	30,4	13,7	12,9	13,3			
Hessen	21,4	16,6	19,0	4,7	2,7	3,7	26,4	28,0	27,2	30,0	35,3	32,6	17,5	17,4	17,5			
Rheinland-Pfalz	45,9	38,2	42,1	4,5	2,4	3,4	20,3	24,5	22,3	27,3	33,1	30,1	2,1	1,8	2,0			
Saarland	31,0	27,8	29,4	0,4	0,3	0,3	25,2	28,5	26,8	29,1	31,2	30,2	14,4	12,2	13,3			
Baden-Württemberg	40,0	34,0	37,1	1,2	0,5	0,9	29,3	32,3	30,7	27,6	31,2	29,3	1,9	2,1	2,0			
Bayern	41,4	34,0	37,8	4,6	2,9	3,8	27,6	33,5	30,5	25,6	28,8	27,2	0,7	0,8	0,8			
Berlin (West)	15,7	11,6	13,7	3,7	2,4	3,1	20,0	20,2	20,1	32,8	39,6	36,2	27,8	26,1	27,0			
Früheres Bundesgebiet	34,2	28,3	31,3	4,2	2,5	3,4	26,0	29,3	27,6	27,3	32,1	29,6	8,2	7,9	8,0			
Brandenburg	0,0	0,0	0,0	6,1	3,4	4,8	0,0	0,0	0,0	21,1	31,6	26,2	58,4	51,0	54,8			
Mecklenburg- Vorpommern	15,8	8,4	12,2	6,5	3,4	5,0	4,2	3,2	3,7	42,8	44,1	43,4	25,3	36,8	30,9	5,4	4,2	4,8
Sachsen	0,0	0,0	0,0	5,5	2,9	4,2	69,9	55,9	63,1	0,0	0,0	24,5	41,2	32,6	0,1	0,1	0,1	
Sachsen-Anhalt	15,1	9,1	12,1	7,5	3,9	5,7	3,1	3,5	45,3	43,6	44,5	27,7	39,8	33,6	0,6	0,5	0,5	
Thüringen	0,1	0,1	0,1	5,9	3,5	4,7	65,4	55,6	60,6	0,0	0,0	27,8	40,3	33,9	0,8	0,5	0,6	
Berlin (Ost)	7,5	3,6	5,6	5,4	3,4	4,4	20,6	20,8	20,7	32,0	43,3	37,5	34,4	28,9	31,7			
Neue Länder (+Berlin-Ost)	5,3	3,0	4,2	6,1	3,3	4,8	31,7	25,7	28,8	17,4	17,5	17,5	38,7	32,0	13,8	11,8	12,8	
Deutschland	27,1	22,1	24,6	4,7	2,7	3,7	7,8	6,3	7,1	23,9	26,4	25,1	26,9	33,7	30,2	9,6	8,8	9,2

Quellen: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1993. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport.
Das Schuljahr 1993/94 in Zahlen. Allgemeinbildende Schulen.

Tabelle 2: Relativer Schulbesuch der 17jährigen 1993

Land	Gymnasien			Gesamtschulen und Freie Waldorfschulen				Zusammen		
	männlich	weiblich	insgesamt	männlich	weiblich	insgesamt	insgesamt	männlich	weiblich	insgesamt
Schleswig-Holstein	21,5	25,4	23,4	1,4	1,4	1,4	1,4	22,9	26,8	24,8
Hamburg	26,2	35,1	30,2	7,0	8,2	7,5	7,5	33,2	43,3	37,7
Niedersachsen	21,4	27,2	24,3	1,7	1,9	1,8	1,8	23,1	29,1	26,1
Bremen	29,9	35,3	32,5	2,8	2,1	2,5	2,5	32,7	37,4	35,0
Nordrhein-Westfalen	25,4	29,6	27,5	5,1	4,6	4,8	4,8	30,5	34,2	32,3
Hessen	26,2	31,5	28,8	2,7	2,7	2,7	2,7	28,9	34,2	31,5
Rheinland-Pfalz	23,1	28,5	25,7	0,8	1,0	0,9	0,9	23,9	29,5	26,6
Saarland	23,2	25,5	24,3	2,2	2,2	2,2	2,2	25,4	27,7	26,5
Baden-Württemberg	19,8	22,8	21,3	1,1	1,2	1,2	1,2	20,9	24,0	22,5
Bayern	20,6	22,9	21,7	0,3	0,3	0,3	0,3	20,9	23,2	22,0
Berlin (Ost+West)	26,4	33,4	29,8	12,5	12,9	12,7	12,7	38,9	46,3	42,5
Früheres Bundesgebiet	23,1	27,3	25,1	3,0	2,9	2,9	2,9	26,1	30,2	28,0
Brandenburg	18,5	29,1	23,6	10,5	11,8	11,1	11,1	29,0	40,9	34,7
Mecklenburg-Vorpommern	22,9	37,0	29,8	0,3	0,4	0,3	0,3	23,2	37,4	30,1
Sachsen	21,7	35,9	28,5	0,1	0,1	0,1	0,1	21,8	36,0	28,6
Sachsen-Anhalt	23,9	37,0	30,2	0,2	0,2	0,2	0,2	24,1	37,2	30,4
Thüringen	21,4	35,7	28,3	0,3	0,5	0,4	0,4	21,7	36,2	28,7
Neue Länder	21,6	35,0	28,1	2,1	2,4	2,2	2,2	23,7	37,4	30,3
Deutschland	22,8	28,8	25,7	2,8	2,8	2,8	2,8	25,6	31,6	28,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1993.

Die Bildungsexpansion in den neuen Ländern stellt die Abstimmung zwischen den Ländern insgesamt sicherlich vor neue Herausforderungen. Zwar gibt es noch keine Verhandlungen um die gegenseitige Anerkennung des Abiturs dieser Länder²³, aber die Akzeptanzgrenze für diese neue Entwicklung scheint erreicht. Schon wird in den neuen Ländern über die Einführung des 13. Schuljahres und über die Verschärfung der Aufnahmebedingungen für das Gymnasium nachgedacht. Es kann aber als sicher gelten, daß eine Rückkehr zum dreigliedrigen Schulsystem in den neuen Ländern schon aus demographischen Gründen nicht in Frage kommt. Nach den neuesten Vorausberechnungen der KMK wird die Besetzung der Schulanfängerjahrgänge in den neuen Ländern bis etwa zum Jahre 2000 kräftig zurückgehen, am stärksten in Mecklenburg-Vorpommern, wo die Zahl der Schüler in der ersten Klassenstufe von mehr als 28.000 im Jahre 1993 auf weniger als 9.000 im Jahre 2001 sinkt. Berechnungen zur demographischen Komponente der Entwicklung der Schülerzahlen zeigen, daß bereits in den neunziger Jahren das gegenwärtig aufgebaute Schulangebot nicht mehr gehalten werden kann und Schulen geschlossen oder zusammengelegt werden müssen²⁴. Dabei haben neben dem Gymnasium wohl nur integrative Schulformen eine Überlebenschance. Für die Oberstufe werden sich im demographischen Abschwung ernste Probleme der Aufrechterhaltung eines differenzierten Kursangebots ergeben, die noch verschärft würden, wenn die Besuchsquoten bei rückläufiger Jahrgangsstärke zurückgeschraubt werden sollten. Die Entwicklung in den neuen Ländern gibt von daher neue Anstöße zur Verbreitung integrativer Schulformen in der Sekundarstufe I und zu einer Neugestaltung und Erweiterung der Oberstufe. Die Vorausschätzungen der Länder über die erwarteten Studienberechtigten mit Hochschulreife zeigen, daß für die neuen Länder bis zum Jahr 2000 mit einer Quote von über 35 Prozent eines durchschnittlichen Geburtsjahrgangs gerechnet wird. Für die alten Länder erwartet man nur eine Quote von 28 Prozent, wobei allerdings die Fachhochschulreife eine größere Rolle spielt. Es könnte sein, daß die Expansion des Besuchs der zur Hochschulreife führenden Bildungsgänge, die sich in den alten Ländern in den neunziger Jahren deutlich abgeflacht hatte, nun durch die Entwicklung in den neuen Ländern wieder angestoßen wird.

Zusammenfassung

In der Vergangenheit hat das komplizierte Gleichgewicht zwischen Einheitlichkeit der Grundzüge des Schulsystems und seiner Ausgestaltung in den Ländern zu einer gewissen Angleichung in organisatorischer und rechtlicher Hinsicht gezwungen, aber es sind auch Versuche von Umgestaltungen auf Länderebene möglich geblieben, die eine völlige Gleichförmigkeit von Entwicklungstrends verhindert haben. Im Rahmen gewisser Bandbreiten hat es länderspezifische Besonderheiten und äquivalente organisatorische Lösungen bei ähnlichen längerfristigen Trends in allen Ländern gegeben. Wenn man bedenkt, daß die politisch gewollte Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme eigentlich konstitutiv für den Föderalismus ist, so sind die realen Unterschiede im Ergebnis eher als gering zu veranschlagen²⁵. Die stärksten Zwänge zu einheitlichen oder äquivalenten Regeln gibt es seit jeher hinsichtlich der Abschlüsse und Berechtigungen sowie beim Übergang in die Sekundarstufe II und zur Hochschule, denn hier geht es um die Sicherung der Interessen der Landeskinder beim Zugang zum bundesweit geregelten tertiären Bereich. Dagegen haben die Länderunterschiede der quantitativen Bedeutung

einzelner Schulformen durch die Aufweichung starrer Abschluß- und Übergangsmöglichkeiten an Bedeutung verloren. Die Frage nach Zeitpunkt und Form der Verteilung der Schüler nach der Grundschule auf die Bildungsgänge der Sekundarstufe ist durch die Einrichtung von Orientierungsphasen, durch eine zunehmende Durchlässigkeit zwischen den Schularten und die teilweise Entkoppelung von Schulart und Abschluß entschärft worden. Insofern hat sich das föderalistische Bildungssystem als durchaus flexibel erwiesen. Zwar wird weiterhin über die Schwierigkeiten für Schüler und Lehrer beim Wechsel in ein anderes Bundesland geklagt, und sicherlich ist das Defizit an langfristiger gesamtstaatlicher Planung und Abstimmung nach dem Scheitern des Bildungsgesamtplans zu bedauern, aber einer Bundeskompetenz im Schulbereich scheint heute kaum noch jemand das Wort zu reden. Die Forderungen nach einer Dezentralisierung von Entscheidungsbefugnissen und verstärkter institutioneller Autonomie deuten eher in die entgegengesetzte Richtung.

Deshalb wird sich die zentralistische Bildungspolitik der Bundesländer nicht nur auf europäischer Ebene, sondern gleichermaßen auf lokaler Ebene neuen Herausforderungen stellen müssen. Bildungspolitischen Entscheidungen in Brüssel kann man nicht nur mit dem Versuch begegnen, das bewährte föderalistische deutsche System auf die EG zu übertragen und sich von einer Vertretung der Regionen eine Absicherung der Kompetenzen zu versprechen. Die Regionen sind keine bildungspolitischen Entscheidungsträger, die mit Gesetzgebungskompetenzen, Finanzhoheit oder parlamentarischen Vertretungen ausgestattet sind. Zum Teil ist die Bildungspolitik gerade in den nicht föderalistischen Systemen anderer Länder (England, Niederlande, Dänemark) durch breite Gestaltungsspielräume auf lokaler Ebene und durch private Initiative gebrochen. Die Tendenz zu einer Stärkung der Mitwirkungsrechte von Schülern, Eltern und Lehrern sowie einer größeren Verantwortung und Selbständigkeit der einzelnen Schule und kommunalen Entscheidungsträger dürfte sich auch in Deutschland eher noch verstärken. Dies könnte sich letztlich als ebenso starkes Bollwerk gegen eurozentristische Tendenzen erweisen wie die Verteidigung des länderzentrierten Föderalismus bundesrepublikanischer Prägung.

Anmerkungen

- 1 Siehe zur Stellung von Bund und Ländern im föderativen System: ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (1994, S. 79 ff.); sowie HUFNER u.a. (1986, S. 74 ff.).
- 2 Nach der Bundestagswahl 1976 hatte die SPD/FDP-Koalition einen Bericht über die Mängel des föderativen Bildungssystems angefertigt, der Initiativen zur einer Verstärkung des Gewichts des Bundes unterstützen sollte (BMBW 1978). Zu den Reaktionen auf den Bericht siehe BMBW (1980). Eine ausführliche Stellungnahme gab die KMK auf ihrer Sitzung vom 20./21.4.1978 ab.
- 3 Siehe dazu KLEMM u.a. (1990), die sich ausführlich mit der Planbarkeit des Bildungswesens auseinandersetzen.
- 4 „In dem Maße wie nach Maastricht jetzt eine Europäische Union entsteht, könnte sich die EG angesichts der neuen Bestimmungen der revidierten Römischen Verträge auch zur Bildungsgemeinschaft weiterentwickeln.“ So faßt RICHTER (1993) seinen Beitrag über Ansätze für ein Europäisches Bildungsrecht zusammen.
- 5 BERGGREEN (1990, S. 832) faßt die Befürchtungen zusammen: „Um die rudimentären Ansätze für bildungspolitische und kulturelle Maßnahmen auszuweiten, wurden und werden Bildung und Kultur der Wirtschaft- und Sozialpolitik zugeordnet und damit dem Gemeinschaftshandeln unterworfen. (...) Ansätze zu Gemeinschaftskompetenzen z.B. für die berufliche Bildung wurden auf die allgemeine Bildung ausgedehnt, weil eine berufliche Bildung ohne solide Allgemeinbildung nicht möglich sei.“ Der bayerische Kultusminister ZEHETMAIR warnte schon 1989: „Zentralistische, vereinheitlichende Vorgaben aus Brüssel würden zu einer Verarmung des kulturellen Lebens in der Gemeinschaft führen.“ (S. 20)

- 6 Mit dem „Europa der Regionen“ setzt sich BORKENHAGEN (1992, S. 44) ausführlich auseinander und fordert eine Erweiterung der Rechte und Handlungsmöglichkeiten der Länder, Regionen und Provinzen, eine Umwandlung des Regionalausschusses zu einer Regionalkammer und ein allgemeines Mitspracherecht und einen ständigen Sitz zur Vertretung regionaler Interessen. Ob das Subsidiaritätsprinzip sich zu einer justizialen Handlungsmaxime ausgestalten lasse, wird auch von BERGGREEN skeptisch beurteilt. Immerhin sei aus der Sicht des Föderalismus bedeutsam, „daß mit dem Regionenausschuß zum ersten Male in der Europäischen Gemeinschaft die Länder und Regionen als eigene selbständige und wirkungsfähige Ebene anerkannt worden sind“ (BERGGREEN 1992, S. 444). Ähnlich skeptisch beurteilt aus einem etwas anderen Blickwinkel auch KONOW die Wirkung der neuen Verankerung des Subsidiaritätsprinzips (1992, S. 430). Im übrigen meint er zur Verankerung föderalistischer Prinzipien auf EG-Ebene: „Der Weg über die mehr als 200 europäischen Regionen (von Nordrhein-Westfalen bis Basilikata) dürfte ein Irrweg sein, wie es ein Fehler war, daß sich die Länder der Bundesrepublik mit den Regionen etc. pp. in einen Topf werfen ließen.“ (S. 434)
- 7 „In Folge dieser ‚Föderalismus-Falle‘ zeichnet sich ab, daß neben die Kultusministerkonferenz, die häufig genug an den Parlamenten vorbei Politik hinter verschlossenen Türen macht, eine Europäische Kultusministerkonferenz tritt, die noch weniger kontrolliert politische Fakten schafft.“ (BÖTTCHER/KLEMM 1990, S. 129)
- 8 DREWEK (1994, S. 38 ff.) kritisiert die Art der Verwendung des Regionenbegriffs in der Föderalismusdebatte und weist darauf hin, daß im Kontext der Modernisierungsgeschichte Deutschlands seit dem 19. Jahrhundert die territorial gebundene Kulturhoheit immer wieder auch problematisiert worden sei und die behauptete eindeutig positive Tradition des Kulturföderalismus eine Verkürzung darstellt.
- 9 Die Empfehlungen der Kommission sind abgedruckt in: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, Beilage 52–53 vom 24. Dezember 1993. Siehe dazu auch den kommentierenden Beitrag von KLOTZ in derselben Ausgabe.
- 10 Einen Überblick zur Entwicklung und Ausgestaltung der grundgesetzlichen Regelungen sowie über die Anpassung der Praxis des Föderalismus an neue Problemlagen in der Vergangenheit gibt OSSENBUHL (1989).
- 11 Auf entsprechende Schwierigkeiten bei der Steuerung der Schulentwicklung seit den 1920er Jahren infolge demographischer und ökonomischer Faktoren und die dadurch verursachte Beeinflussung von Reformvorhaben weist beispielsweise LESCHINSKY (1982) hin.
- 12 Die im Düsseldorf Abkommen nach langen Verhandlungen festgelegte Umstellung des Schuljahresbeginns auf den Ostertermin wurde im Bayerischen Landtag abgelehnt mit der Folge, daß alle übrigen Länder schließlich auf den bayerischen Herbsttermin umstellen mußten (RASCHERT 1980, S. 122).
- 13 Natürlich stellt sich das Problem der Zusammenfassung und Kategorisierung unterschiedlicher Sachverhalte für die Statistik in besonderer Weise. Da auch hier das föderalistische Prinzip bei der Zusammenarbeit der Statistischen Landesämter strikt eingehalten wird und das Statistische Bundesamt nur Koordinationsaufgaben wahrnimmt, sind die Aufrechterhaltung eines einheitlichen Lieferprogramms der Länder und Vereinbarungen über die Einbeziehung neuer Sachverhalte, die Abgrenzung verwendeter Begriffe oder neue Formen der Erhebung und Aufbereitung des Materials seit jeher schwierig (KÖHLER 1984, 1990).
- 14 Solche Vergleiche des relativen Schulbesuchs zwischen den Ländern, bei denen die Länderunterschiede offensichtlich nicht auf Begabungsunterschiede zurückgeführt werden konnten, hatten bekanntlich Anfang der sechziger Jahre die Diskussion über den erforderlichen Ausbau des Bildungswesens entscheidend bestimmt (z.B. CARNAP/EDDING 1962)
- 15 1937 wurden im Deutschen Reich 1.563 „mittlere Schulen“ gezählt, darunter 358 Schulen mit dem Lehrplan der Höheren Schule und 1.205 mit dem Lehrplan der Mittelschule. Vom letzteren gab es in Württemberg nur 28 Schulen, in Baden keine und in Preußen 816 Schulen (vgl. Reichsstelle für Schulwesen: Wegweiser durch das mittlere Schulwesen des Deutschen Reiches, Schuljahr 1937, Berlin 1938, S. 3*).
- 16 Der Sprung von 1958 auf 1959 ist bedingt durch die Berücksichtigung der Realschulklassen an Volksschulen, für die bis 1958 die Schülerzahlen nach Geburtsjahren nicht getrennt vorliegen.
- 17 Zu ähnlichen Ergebnissen kommt man, wenn man die Abiturienten auf einen typischen Altersjahrgang bezieht. Die Abiturientenquote weist aber wegen schulorganisatorischer Umstellungen im Zeitablauf stärkere Diskontinuitäten auf.
- 18 Zwischen 1960 und 1980 ist die Erhöhung der Schülerzahl an Gymnasien nur zu einem Viertel auf demographische Faktoren zurückzuführen, während sie fast zur Hälfte durch die erhöhte Bildungsbeteiligung der Mädchen zustande kommt (KÖHLER 1978, S. 53).
- 19 Der hohe relative Schulbesuch an hamburgischen Gymnasien ist teilweise dadurch bedingt, daß Kinder von Eltern, die ihren Wohnsitz außerhalb der Stadt haben, in Hamburg das Gymnasium besuchen.
- 20 Üblicherweise mißt man die Länderdaten am Bundesdurchschnitt, aber dies würde bedeuten, daß ein Land wie Nordrhein-Westfalen, das für das Bundesergebnis ein besonderes Gewicht hat, nur geringe Abweichungen zu diesem mit Schülerzahlen gewichteten Durchschnitt aufweist. Statt dessen wollen wir alle Länder als gleichgewichtige Fälle behandeln und den Durchschnitt der Länderergebnisse zum Maßstab nehmen. Siehe zu Einzelheiten der Berechnungsmethode KÖHLER (1978, S. 84 ff.).
- 21 Neuere Forschungen zur Bildungskarriere von Schulformwechslern belegen, daß die in der Sekundarstufe I besuchte Schulform heute in sehr viel geringerem Maße als früher das letztlich erreichte Qualifikationsniveau und den weiteren Verbleib im Bildungssystem bestimmt (ROEDER/SCHMITZ 1995, S. 22).

- 22 Bei einer 1993 vorgenommenen Befragung von thüringischen Eltern über Bildungsaspirationen für ihre Kinder zeigten sich entsprechende geschlechtsspezifische Unterschiede, die die Autoren mit der Nachwirkung der Arbeits- und Lohnstruktur in der DDR erklären (WEISHAUPT/ZEDLER 1994, S. 38). Allerdings ist der Bildungsvorsprung der Mädchen seit einiger Zeit auch für die alten Länder festzustellen, und die für Deutschland geltenden Trends lassen sich ebenfalls in anderen Ländern beobachten. Für Frankreich gibt es eine ausführliche Untersuchung dieses Phänomens, in der Aspekte von Begabungsunterschieden, Verhaltensdispositionen und Rollenerwartungen im familiären und kulturellen Kontext diskutiert werden (DURU-BELLAT 1994).
- 23 Im Zusammenhang mit der Einführung der Gesamtschule als Regelschule in Hamburg hatte es schon Ende der siebziger Jahre Probleme bei der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen einzelner Länder gegeben. „Damit zeigt sich in der Entwicklung des föderalistischen Systems der Bundesrepublik deutlich die Tendenz, daß einzelne Länder auf die Bildungspolitik anderer Länder gezielt Einfluß zu nehmen versuchen, indem sie mit der Nichtanerkennung von Abschlüssen drohen.“ (RASCHE 1980, S. 142) Das Problem der Festlegung einheitlicher Maßstäbe für die Vergabe von Abschlusssertifikaten stellt sich in besonderer Weise beim Abitur, weil die Zulassung zum Studium bundesweit geregelt ist und bei schärferen Kriterien in einem Land die eigenen Landeskinder benachteiligt würden. Im Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen von 1985 sind deshalb ausdrücklich Länderquotierungen vorgesehen. Beim notenabhängigen Teil der Berechnungen von Kennziffern und Grenzwerten wird in der Tat länderweise vorgegangen und damit der länderweise unterschiedliche Notenspiegel berücksichtigt.
- 24 FICKERMANN berechnet für die 363 Grundschulregionen in Mecklenburg-Vorpommern die künftige durchschnittliche Jahrgangsstärke der Eingangsklassen und kommt zu dem Schluß, daß von diesen Regionen im Jahre 2000/01 nur noch 137 eine Jahrgangsbreite von 15 oder mehr Schülern (gegenwärtige Mindestzahl) erreichen und bei den derzeit gültigen Normen überhaupt keine Grundschulen mehr beibehalten könnten. Von den 60 Gymnasialregionen würden 48 Regionen bis 2004/05 eine Jahrgangsstärke von unter 50 Schülern in der 5. Jahrgangsstufe aufweisen und damit künftig kaum noch eine hinreichend differenzierte Oberstufe bilden können (FICKERMANN 1994, Manuskript, S. 9 und 11).
- 25 AVENARIUS (1994) beklagt einen schwindenden Mut der Länder, eigene Wege zu gehen und meint: „(...) die Mitwirkung an der Gesetzgebung des Bundes und die Beteiligung an länderübergreifenden Kommissionen, Ausschüssen und Konferenzen der verschiedensten Art, ist das süße Gift, das die Kulturautonomie der Länder mehr und mehr in einen Lähmungszustand versetzt.“ Jedenfalls erlaube das Grundgesetz den Ländern weit mehr Eigengestaltung, als sie gegenwärtig praktizierten.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1994.
- AVENARIUS, H.: Wieviel Eigengestaltung erlaubt das Grundgesetz, wieviel Einheitlichkeit verlangt es? In: Föderalismus und Koordinierung im Bildungswesen. Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung, DGBV-Jahrestagungen, Bd. 14. Frankfurt a.M. 1994, S. 29–41.
- BERGGREEN, I.: Europa '92. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 36 (1990), 6, S. 827–847.
- BERGGREEN, I.: Das Bildungswesen in Europa nach Maastricht. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS 40 (1992), 4, S. 436–450.
- BÖTTCHER, W./KLEMM, K.: Schule im Binnenmarkt – Auswirkungen auf die Bundesrepublik. In: JAHRBUCH DER SCHULENTWICKLUNG, Bd. 6 (1990), S. 123–148.
- BORKENHAGEN, F.: Vom kooperativen Föderalismus zum „Europa der Regionen“. In: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, Bd. 42 (1992), S. 36–44.
- CARNAP, R. VON/EDDING, F.: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a.M. 1962.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems. Schriftenreihe, Bildung und Wissenschaft 13. Bonn 1978.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Zum Thema: Bildungsföderalismus. Schriftenreihe, Bildung und Wissenschaft 16. Bonn 1980.
- DREWEK, P.: Bildung in Europa und in Deutschland: Affinitäten und Differenzen. In: HETTLAGE R. (Hrsg.): Bildung in Europa: Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf. Regensburg 1994, S. 21–48.
- DURU-BELLAT, M.: Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. In: REVUE DE PÉDAGOGIE, Nr. 109 (1994), S. 111–141.
- Empfehlungen der Gemeinsamen Verfassungskommission zur Änderung und Ergänzung des Grundgesetzes. In: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, Bd. 52–53 (1993), S. 49–54.

- FICKERMANN, D.: Konsequenzen der Entwicklung der Bildungsbeteiligung und der demographischen Entwicklung für die Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern. In: KRÜGER, H. H./WENZEL, H./HELSPER, W. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Weinheim 1995.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J./KÖHLER, H./PFEFFER, G.: Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980. Stuttgart 1986.
- JAHN, F.-A.: Empfehlungen der Gemeinsamen Verfassungskommission zur Änderung und Ergänzung des Grundgesetzes. In: DEUTSCHES VERWALTUNGSBLATT (1994), 4, S. 177–187.
- KÖHLER, H.: Unfähig zum Föderalismus? Der Verfall der bundeseinheitlichen Schulstatistik. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Sonderdruck Nr. 3, 30 (1984).
- KÖHLER, H.: Das schulstatistische Programm auf Bundesebene und die Schulstatistik der Länder. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS 38 (1990), 3, S. 229–236.
- KÖHLER, H.: Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs. (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 37) Berlin 1990.
- KLEMM, K. u.a.: Bildungsgesamtplan '90. In: WUNDER, D. (Hrsg.): Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung Bd. 12, 1990.
- KLOTZ, H.-W.: Die Gesetzgebung im Bundesstaat. In: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, Bd. 52–53 (1993), S. 39–44.
- KONOW, G.: Bildungspolitik nach „Maastricht“. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS 40 (1992), 4, S. 428–435.
- LESCHINSKY, A.: Volksschule zwischen Ausbau und Auszehrung. In: VIERTELJAHRESHEFTE FÜR ZEITGESCHICHTE 30 (1982), 1, S. 27–81.
- OSSENBUHL, F.: Föderalismus nach 40 Jahren Grundgesetz. Deutsches Verwaltungsblatt, Abhandlungen, 15. Dezember 1989, S. 1230–1237.
- RASCHERT, J.: Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus. Die Entwicklung der länderübergreifenden Planung und Koordination des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. In: PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Hamburg 1980, S. 103–215.
- RICHTER, I.: Grundzüge eines Europäischen Bildungsrechts. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt 1993, S. 27–44.
- ROEDER, P. M.: Innere und äußere Schulreform. Carl-Ludwig Furck zum 3. November 1988. Hamburger Buchwerkstatt.
- ROEDER, P. M./SCHMITZ, B.: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1995.
- SANNWALD, R.: Die Reform der Gesetzgebungskompetenzen nach den Beschlüssen der Gemeinsamen Verfassungskommission von Bundestag und Bundesrat. In: DIE ÖFFENTLICHE VERWALTUNG (1994), 15, S. 629–637.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2010. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 124, 1993.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1984 bis 1993. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 129, 1994.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1993.
- VOGEL, H.-J.: Die Reform des Grundgesetzes nach der deutschen Einheit. In: DEUTSCHES VERWALTUNGSBLATT 109 (1994), 9, S. 497–506.
- WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: JAHRBUCH DER SCHULENTWICKLUNG, Bd. 8 (1994), S. 395–428.
- ZEHEMMAIR, H.: Die Kulturhoheit der Länder. Kernstück der Eigenstaatlichkeit. Schulreport 1989, S. 18–20.

Schule und Religion in pluralen Gesellschaften Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule

Die folgende Abhandlung will nicht verleugnen, daß sie auch ein Plädoyer ist, nämlich dafür, die Dimension der Religion für eine Theorie der Schule zu reklamieren, die auf der Höhe der Zeit sein will. Die Kirchen und ihre Theologen brauchen sich freilich nicht zu wundern, daß es zu einer verbreiteten Ausklammerung gekommen ist, denn die konservative bis reaktionäre kirchliche Schulpolitik beider Großkirchen in der Vergangenheit mußte das Thema in den Augen der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft diskreditieren. Da hilft es auch nur wenig, darauf zu verweisen, daß seit der Aufklärungsepoche liberale evangelische Pädagogen (im 19. Jahrhundert z.B. DIESTERWEG) in zum Teil schärfstem Widerspruch zur offiziellen Schulpolitik der Kirche innerkirchlich opponiert und zum gegenwärtigen Zustand beigetragen haben, für den ein „Schulkampf“ wie in der Weimarer Republik nicht mehr denkbar ist. Die Zukunft ist jedoch offen; anscheinend überwundene Motive kirchlicher Selbstbewahrung kehren wieder zurück; Identitätsängste aller Art geben dem Fundamentalismus, auch dem religiösen, neue Nahrung (MEYER 1989).

Merkwürdig ist nun, daß anders als in älteren Darstellungen (FLITNER 1950, WILHELM 1967) in der jüngeren Erziehungswissenschaft der berechnete kirchenkritische Argwohn mit einer Abstinenz hinsichtlich der Thematik der Religion als solcher einhergeht, von Ausnahmen abgesehen, die aber eher das allgemeinste Verhältnis von Religion und Erziehung zum Gegenstand haben (OELKERS 1990a, b) oder marginal streifen (BENNER 1987), während die Beziehung von Religion und Schule vor allem historisch interessant erscheint (LESCHINSKY 1990, ertragreich auch LESCHINSKY/ROEDER 1976).

Die Abstinenz hat viele Gründe; sie sind zuallererst in dem allgemeinen Bedeutungsverlust der Kirchen zu sehen. Wahrscheinlich ist aber auch eine ironische Verwechslung im Spiel. Die professionellen Pädagogen haben Religion so sehr mit Kirche und kirchlicher Machtpolitik identifiziert wahrgenommen, daß die Verabschiedung von der Kirche auch eine von der Religion überhaupt zur Folge haben mußte. Dieser Schritt ist aber nicht zwingend, wie die Existenz von wissenschaftlichen Disziplinen zeigt, die wie die Religionssoziologie, -psychologie, -philosophie und -wissenschaft Religion von anderen als kirchlich-theologischen Prämissen her analysieren und damit würdigen. Die Ausklammerung ist vor allem von der Sache her gesehen nicht gerechtfertigt, denn Religion ist in unserem Zeitalter keineswegs abgestorben, sondern ein nicht zu übersehener Faktor, ein ambivalenter Faktor gewiß, zumal religionspolitisch, der aber gerade darum auch gesammelte Aufmerksamkeit verdient; denn: „In unserer Welt ist Religion nicht Privatsache; es geht die Gemeinschaft sehr wohl an, ob da etwas ist, was Verständigung verhindert oder für überflüssig erklärt oder ihr den richtigen Erkenntnisgrund anweist.“ (VON HENTIG 1992, S. 24)

Der folgende knappe Gedankengang muß schon aus Raumgründen auf jede nähere Beschreibung anderer Auffassungen und die Auseinandersetzung mit ihnen verzichten. Er entwickelt eher eine thetische Argumentation, die das Thema vom weitesten Umfeld von Schule bis zu den Binnenprozessen und Personen abschreitet. Das leitende Interesse gilt der Gegenstandsangemessenheit einer Theorie der Schule unter gegenwärtigen Bedingungen in pluralen Gesellschaften: Nimmt die Schulpädagogik das Pluralismusproblem und Pluralismustheorien wahr und ernst? Erwartet werden darf zumindest die Analyse von Religion im Verhältnis zur Schule; normative Fragen müssen zum Teil offen bleiben, gehören aber auch zur Analyse. Der eigene Standpunkt ist der des Schulpädagogen und Religionspädagogen, wobei die gegenwärtige religionspädagogische Theoriebildung nicht mehr mit einer normativen kirchlichen Pädagogik alten Stils verwechselt werden darf.

1. Weltgesellschaftliche Herausforderungen und Weltreligionen – Schulcurriculum und interreligiöses Lernen

In öffentlichen Bildungsinstitutionen präsentiert eine Gesellschaft jenes von ihr ausgewählte Wissen, das sie für die Fortsetzung ihrer selbst auf dem Weg über den Generationenprozeß für unerlässlich hält. Die Bezugshorizonte für dies Wissen haben sich ständig ausgeweitet, und zwar beschleunigt. So waren die gerade erst 25 Jahre zurückliegende Reformprogrammatik des Deutschen Bildungsrates und die sogenannte Curriculumreform zwar durch eigengesellschaftliche Probleme angestoßen, aber nicht durch weltgesellschaftliche.

Weltgesellschaftliche Makroanalysen haben vielerlei zu berücksichtigen; Schulen müssen nicht alles für ihre Zwecke einbeziehen. Im ganzen sind allerdings die Lehrpläne mit notwendigen Neuerungen zu vorsichtig gewesen, und die Schulpädagogik hat sich in der Bundesrepublik hauptsächlich mit sich selbst beschäftigt, im „heimischen“ Umkreis mit der „deutschen Schule“. Das Fremde, Andere trat zunächst in Gestalt von „Ausländern“ (Gastarbeitern) in Erscheinung. Inzwischen hat sich zu Recht die „Ausländerpädagogik“ zu Konzepten „*interkultureller Erziehung*“ weiterentwickelt (AUERNHEIMER 1990); die Literatur ist nicht mehr überschaubar (NIEKRAWITZ 1990, KRUPKA 1994).

Wo aber wird dem Umstand Rechnung getragen, daß Kulturen unter dem Einfluß von Religionen historisch geprägt worden sind und noch heute besonders im Falle des Islams eine enge Verbindung von Religion und Kultur darbieten, mit charakteristischen unterschiedlichen Auswirkungen auch in den Bildungssystemen (siehe die Ergebnisse eines Islamisch-Christlichen Symposions in Marokko, DOBERS u.a. 1987, NIPKOW 1987)? Wo wird darüber diskutiert, ob auch „*interreligiöses Lernen*“ (interreligious education) zum verpflichtenden Schulwissen zählen sollte? Die Diskussionsfelder zur interkulturellen und interreligiösen Bildung klaffen auseinander; der dort verwendete Kulturbegriff zeigt Engführungen in religiöser Hinsicht, der hier gebrauchte Religionsbegriff entsprechend in kulturphilosophischer. Im europäischen Raum haben die Schulpädagogen die Forschung über das gemeinte Aufgabenfeld fast ganz den Religionspädagogen und Theologen überlassen (zuletzt VAN DER VEN/ZIEBERTZ 1994, DER EVANGELISCHE ERZIEHER H. 4, 1994), während die gegenwärtigen lebhaften, die Schulpädagogik charakterisierenden Debatten über Schulqualität, Schulentwicklung, Autonomie der Schule eine ganz andere, für sich genommen nicht minder wichtige Ausrichtung zeigen.

Eine Theorie der Schule schließt auch die Rahmenumgebung für die *Theorie des Lehrplans* ein. Die hier eingebrachte Frage nach dem Stellenwert interreligiösen Lernens ist primär eine *curriculare* Frage. Die geläufige Logik ist, daß Religion mit einem bestimmten Fachunterricht bzw. Lernfeld assoziiert – und dort reserviert wird. Aber reicht das wissenschaftssystematisch aus? Ist nicht die weltgesellschaftliche Aufmerksamkeit unter Einschuß religiöser Faktoren in allgemeinbildenden Schulen eine Angelegenheit verschiedener Unterrichtsfächer und überhaupt eine Frage an die ganze Schule, ein Thema mithin, das eine zusammenhängende schulpädagogische Reflexion und eine kohärente Begründung im Gesamtcurriculum erforderlich macht?

Selbstverständlich werden schon immer im modernen Geographie-, Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht Gegenstände behandelt, die über den nationalen Aufmerksamkeitsrahmen hinausgehen; das ist ein trivialer Sachverhalt. Und warum wird Unterricht in Fremdsprachen erteilt? Doch auch um andere Kulturen kennenzulernen. Wer jedoch die Sache nur so sieht, verkennet die neue Qualität der anstehenden Bildungsaufgaben.

Die notwendige Globalisierung der bildungs- und schultheoretischen Reflexion wird durch den *krisehaften Verlauf der globalen Entwicklungen* provoziert. Dabei ist zunächst gar nicht an die unter dem Stichwort der „Krise der Moderne“ verhandelte philosophische Thematik zu denken, sondern an Überlebensprobleme für große Teile der Erdbevölkerung, die etwa alle zwölf Jahre um eine Milliarde Menschen zunimmt und deren Probleme, besonders in ökologischer und ökonomischer Hinsicht, eine kaum noch steuerbare und abbremsbare fatale Eigendynamik angenommen haben. Welche Rolle hierbei Religionen und ihre Grundsätze spielen, hat die Weltbevölkerungskonferenz von 1994 in Kairo beklemmend vergegenwärtigt. Entsprechend kann die These von HENTIGS modifiziert wiederholt werden: Es geht die Weltgesellschaft sehr wohl an, ob Religion Verständigung verhindert oder zu ihr beiträgt. KÜNGS korrespondierende Thesen lauten:

- kein menschliches Zusammenleben ohne ein Weltethos der Nationen;
- kein Friede unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen;
- kein Frieden unter den Religionen ohne Dialog unter den Religionen (1990, S. 171).

Das sind im Rahmen einer sehr globalen ethischen Analyse sehr pauschale Thesen zum „Projekt Weltethos“. Ebenso pauschal wendet BECKER seine Analyse auf die Pädagogik an: „Wo der innere Zusammenhang des pädagogischen Handelns mit der globalen Krisensituation übersehen wird, ist Pädagogik selbst zu einer Krisenursache geworden.“ (1987, S. 3) Diese Äußerungen sind mit herkömmlichen Mitteln nicht wissenschaftlich handhabbar. Sie deuten jedoch auf Sachverhalte hin, die auch schulisch relevant sind und alle Aufmerksamkeit beanspruchen dürfen, ohne daß man dadurch ein Anhänger einer verschwommenen, die Bodenhaftung verlierenden pädagogischen Supertheorie oder einer „Katastrophenpädagogik“ werden muß.

2. Religion und Allgemeinbildung – Eigenständige Fächergruppe zu Fragen von Religion, Ethik und Philosophie

Was erwartet werden kann, ist zunächst wieder nur eine möglichst vollständige Wahrnehmung des Gegenstandsfeldes. Der Ort ist dafür in der älteren und wieder neu auflebenden Diskussion die *Theorie der allgemeinen Bildung* (zuletzt TENORTH 1994). Die bildungstheoretische Reflexion über „Allgemeinbildung“ ist für eine Theorie der Schule,

die sich auf allgemeinbildende und berufsbildende Schulen bezieht, ein wichtiges Feld. Die Verknüpfung der didaktischen Diskussion mit der bildungstheoretischen in der Tradition der „bildungstheoretischen Didaktik“ (KLAFKI) bleibt meines Erachtens nach wie vor der richtige Weg, um unter Berücksichtigung der bereichsdidaktischen und fachdidaktischen Diskussionen, aber auch zu ihrer Orientierung, einen *Zusammenhang* herzustellen, der es gestattet, die fachwissenschaftlich-fachunterrichtlichen Ziele plausibel aufeinander zu beziehen. Bekanntlich wird in der gegenwärtigen Gesprächslage der zusammenhangstiftende Weg über „*Schlüsselprobleme*“ mit „*epochaltypischer*“ Bedeutung beschritten (KLAFKI 1985, 1991). Dieser Weg ist wissenschaftstheoretisch und -praktisch gesehen plausibel, denn komplexe Probleme fordern zu integrativer und interdisziplinärer Bearbeitung auf.

Die genannte Abstinenz bzw. Ausklammerung von Religion ist jedoch auch auf dieser Ebene festzustellen. Unter den von KLAFKI aufgeführten Schlüsselproblemen fehlt das der *weltanschaulich-religiösen Pluralität* als ein eigens genanntes epochaltypisches Problem erster Ordnung. Der Rang dieses Problems rührt auch daher, daß in keinem anderen Problemfeld als dem der religiösen Auseinandersetzungen die erkenntnistheoretische Problematik des Umgangs mit Wahrheitsansprüchen bis hin zur Frage nach einer „pluralen Vernunft“ so deutlich zu Tage tritt und entsprechend auch längst philosophisch und theologisch diskutiert wird (OELMÜLLER 1986, WELSCH 1988). Die gegenwärtige Schulpädagogik vernachlässigt das Pluralismusproblem in seiner philosophischen Brisanz.

Der jüngste, lehrbuchartige Abriß der Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung durch TENORTH benennt im Blick auf das „Bildungsminimum“ bzw. „Kerncurriculum“ „das sprachliche, historisch-gesellschaftliche, das mathematisch-naturwissenschaftliche und das ästhetisch-expressive Lernfeld. Diese Lernbereiche erlauben uns, die Welt als kommunikative Einheit zu erkennen und uns kommunikativ in ihr zu bewegen (...)“ (1994, S. 174). Gehört zu dieser Kommunikation aber nicht auch die Kommunikation über einstellungsrelevante und handlungssteuernde letzte Wertpositionen und Glaubensüberzeugungen? Sie haben nicht nur eine individuelle, private Bedeutung (Religion als Privatsache), sondern auch eine öffentliche (Religionen als politische und kulturelle Faktoren). Auf diesem Hintergrund ist der Vorschlag in der Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD 1994, S. 79 ff.) zu sehen, der der allgemeinbildenden Schule neben den genannten Lernbereichen die Etablierung einer „*eigenständigen Fächergruppe*“ bzw. eines „*Pflichtbereichs*“ zu Fragen von Religion, Ethik und Philosophie nahelegt. Folgende, zwar selbständige, aber zu enger Kooperation zu verpflichtende Fächer sollen zusammenwirken: Evangelische und Katholische Religionslehre, Ethik- bzw. Philosophieunterricht, Weltanschauungsunterricht anderer Weltanschauungsgruppen, jüdischer sowie islamischer Religionsunterricht, sofern schon eingerichtet (Nordrhein-Westfalen) oder in Zukunft erwartbar und wünschbar.

Abschließend sei darauf verwiesen, daß am Beispiel der interkonfessionellen katholisch-evangelischen Kooperation in der genannten offiziellen kirchlichen Stellungnahme begründet und entfaltet wird, was „angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus unserer Situation als *kulturelle Verständigungs- und pädagogische Bildungsaufgabe in Schule und Gesellschaft überhaupt* vor uns liegt: *das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen“ (S. 65). Das alternative Denkmodell, wie es vor allem in den USA und Großbritannien Befürworter gefunden hat (SMITH 1981, KNITTER 1985, HICK/KNITTER

1987, SWIDLER 1987, HICK 1989), versucht das Pluralismusproblem durch das Konstrukt einer alle historischen Religionen übergreifenden allgemeinen Religion anzugehen, eine an die „natürliche Religion“ bzw. „natürliche Theologie“ der Aufklärungsepoche erinnernde Lösung. Dieser Weg folgt eher einem „schwachen“ Pluralismusbild, nicht einem „starken“; letzteres legt die tatsächlichen tiefen Differenzen zwischen den Religionsgemeinschaften zugrunde, um das Toleranz- und Dialogproblem auf diesem realistischen Hintergrund politisch und pädagogisch anzugehen (ausführlicher hierzu NIPKOW 1994b, S. 204 ff.).

3. Weltanschaulich-religiöser Pluralismus und pädagogischer Trägerpluralismus – Religion und Bildungsorganisation

Zur Theorie der Schule gehört die Frage der Organisation des Bildungssystems hinsichtlich seiner Trägerschaft. Der zentrale Punkt ist die im internationalen Vergleich unterschiedlich vorgenommene Bestimmung des Verhältnisses von staatlicher und freier Trägerschaft. Die Einrichtung von freien Schulen ist ein erster Schritt zur Dezentralisierung bzw. Deregulation; ein zweiter bezieht sich im Rahmen der gegenwärtigen Diskussion zur Schulentwicklung auf die Autonomie der Einzelschule. Ist ein Bildungssystem zukunftsfähiger, wenn es den vorhandenen gesellschaftlichen Pluralismus auch schulorganisatorisch spiegelt, in der Gestaltung des Schulsystems insgesamt und hinsichtlich der inneren Ausdifferenzierung in Richtung der einzelnen Schulen?

In der ersten Hinsicht ist die Rechtslage klar; sie entspricht einer liberalen Demokratie. Die Bundesrepublik sieht einen formellen wie materiellen „pädagogischen Trägerpluralismus“ vor (HÄBERLE 1981). Sie kennt keine Staatspädagogik, die auch nicht unter der Hand etabliert werden darf. Staat und Gesellschaft fallen nicht zusammen. Mit anderen freien Schulen (Waldorfschulen, grünen Alternativschulen) existieren hierzu-land auch von Kirchen, kirchlichen Werken oder christlichen Elterninitiativen getragene allgemeinbildende Schulen und vor allem Einrichtungen im Berufsbildungsbereich. Dieser Tatbestand ist eine Anfrage an die professionelle Schultheorie, wie sie das Verhältnis zu staatlichen Schulen sieht. Mit der Feststellung ihrer faktischen Existenz und rechtlichen Rechtmäßigkeit ist über die schultheoretische und schulpraktische Bedeutung freier Schulen noch nichts entschieden. Wieder geht es zunächst darum, die Analyse des Gegenstandsfeldes nicht zu verkürzen. Zur normativen Seite sei folgendes angemerkt.

Wie das Bildungssystem einer Gesellschaft zukunftsangemessen gestaltet werden sollte, ist eine vielschichtige Frage. Die interne kirchliche bildungstheoretische und schulpolitische Diskussion behandelt evangelische Schulen im Rahmen einer „Theorie kirchlicher Bildungsmitverantwortung“ unter drei Gesichtspunkten als „freie Schulen“, als „gute Schulen“ (unter Einbeziehung der Ergebnisse der Schulqualitätsforschung) und als „weltanschaulich profilierte Schulen“ (NIPKOW 1990, S. 496–554). In evangelischer Sicht sind freie evangelische Schulen keine Konfessionsschulen alten Stils. Profilierung wird nicht wie im Weimarer Schulkampf als geschlossene Prägung, als Erziehung „auf der Grundlage einer bestimmten, geschlossenen Lebensgesinnung“ verstanden (DIBELIUS 1919, S. 23), erst recht nicht im Sinne der Enzyklika *Divini illius magistri* des Papstes Pius XI. von 1929. Seit Ende der 1950er Jahre werden sie unter den Leitideen von „Freiheit, Wissenschaftlichkeit und Weltoffenheit“ konzipiert (EKD

1958, in: NIPKOW/ SCHWEITZER 1994, S. 159). Das Spektrum freier evangelischer Schulen ist freilich nicht einheitlich. Es gibt Neugründungen, denen ein strengeres Sozialisationskonzept zugrunde liegt. Sie können dogmatische Denkformen und enge Verhaltensprägungen begünstigen. Die offizielle evangelische Bildungspolitik hat im übrigen seit den Tagen der Reformation der Bildungsmitverantwortung im öffentlichen staatlichen Schulsystem den Primat gegeben (verständlicherweise in der Vergangenheit auch wegen der politischen Verflechtung in Form der christlichen Staatsschule). Erst auf dieser Grundlage fördert sie freie evangelische Schulen als reformoffene Zeichen für das staatliche Schulsystem.

Wenn auch der *Staat* ein freies Schulwesen, einschließlich eines kirchlichen, nicht nur zuläßt, sondern fördert, zeigt er damit, wie er im Namen der Religionsfreiheit insgesamt mit weltanschaulich-religiöser Pluralität umgehen will. Er versteht die Religionsfreiheit nicht laizistisch (negative Religionsfreiheit), sondern auch im Sinne einer unparteiischen Förderung aller gesellschaftlichen Kräfte (positive Religionsfreiheit). Unser Gegenstand gewinnt damit paradigmatischen Charakter, und zwar auch zu den freien Trägern hin, denn die Art und Weise, wie ihrerseits die *Religionsgemeinschaften* diese Möglichkeit nutzen, offenbart umgekehrt ihre Kraft oder ihre Unfähigkeit, in pluralen Gesellschaften zur Verständigung beizutragen. Während Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit ein Kriterium ist, über das der Staat in seiner Verantwortung für alle Bürger zu wachen hat, ist die jeweilige Ausfüllung des gewährten Gestaltungsspielraums durch die Religionsgemeinschaften ein Angebot an die Gesamtgesellschaft zur Vertiefung ihrer Bildungsarbeit an einer bedeutsamen Stelle, das sie annehmen oder ausschlagen kann.

Es ist für das *Christentum*, sofern es sich richtig versteht, kennzeichnend, daß es entsprechend seinem Gottesbild auf *universalen anthropologischen und ethischen Kategorien* beruht. Gemeint ist zum einen die dem Judentum und Christentum gemeinsame Auffassung des Menschen als Ebenbild Gottes (GEN 1,27), worin die Achtung vor der Würde jeder Person unabhängig von Alter, Geschlecht und Rasse, Sozialschicht und Bildung eingeschlossen ist, ferner die ethische Begründung christlichen Handelns im ebenfalls bereits jüdischen Doppelgebot der Liebe, der Gottes- und Nächstenliebe (Mk 12, 28–34 par), dem Jesus von Nazareth die ungewöhnliche, menscheitsgeschichtlich einzigartige Forderung der Feindesliebe (Mt 5, 44) hinzugefügt hat. Wenn diese Kriterien ernstgenommen werden und das evangelische Schulen bestimmen, in pädagogischen „Entsprechungen“, werden freie evangelische Schulen im Medium des *Besonderen* ihrer Schulgestaltung zu herausfordernden Partnern für staatliche Schulen als den Sachwaltern des *Allgemeinen*, wie es sich in verwandten universalistischen Kriterien äußern muß (Chancengleichheit, Toleranz, Erziehung in Freiheit).

Aus *evolutionstheoretischer* Perspektive ist eine Pluralisierung des Schulsystems mit größerer innerer Variabilität in Gestalt staatlicher und freier Schulen sowie einer stärkeren Autonomie der Einzelschule zukunftsfreundlicher, weil eine größere Fehlerfreundlichkeit erreicht wird. Die Fehler eines mehr oder weniger homogenisierten staatlichen Systems wirken sich breiter aus als solche, denen einzelne Schulen erliegen. Kleine selbständige Einheiten mit gesteigerter Selbstverwaltung sind außerdem reaktions-schneller hinsichtlich Selbstkorrekturen. Bei diesem Weg sind allerdings Rahmensetzungen um so notwendiger, um im Sinne universalistischer Standards die Vergleichbarkeit zu sichern und den Staat aus seiner Gesamtverantwortung nicht zu entlassen (zur Kontroverse siehe DE LORENT/ZIMDAHL 1993). Es ist darum richtig, die Diskussion um die Schulentwicklung in Richtung größerer Autonomie und Öffnung (HOPF

1992) an die Schulqualitätsforschung sowie an übergreifende bildungspolitische Rahmenkriterien zurückzubinden (STEFFENS/BARGEL 1993).

Nur flankierend sei festgestellt, daß durch die neuere Diskussion darüber, wie den Einzelschulen jeweils ein eigenes Gesicht verliehen werden kann, freie evangelische Schulen schulpädagogisch interessant werden könnten. Sie sind bereits von Hause aus aufgrund ihrer je eigenen Gründungsgeschichte und Weiterentwicklung individuell profiliert.

Wichtiger aber ist der noch einmal einzublendende weltgesellschaftliche Umstand, daß das Wechselspiel von staatlichen Schulen und Schulen in der Trägerschaft von Religionsgemeinschaften seine härteste Bewährungsprobe noch vor sich hat. Sie betrifft erwartbare Schulgründungsansprüche in multikulturellen und multireligiösen gesellschaftlichen Lagen der Zukunft (und schon der Gegenwart) und die Vorstellung einer „Verpflichtung der Schule auf nur eine, eben die christliche Kultur“ (SCHEILKE/SCHWEITZER 1994, S. 301). Einerseits gilt es in universalistischer Sicht mit APEL „die Identität eines heute moralisch und auch rechtspolitisch geforderten *Weltbürgers* zu gewinnen“, so aber, andererseits, daß dieser „moderne Mensch“ „prädisponiert ist, auch den Traditionen der nichtokzidentalen Kulturen gerecht zu werden: solchen Traditionen, die sich auch heute jeder substantiellen Synthese im Sinne HEGELS entziehen, eben deshalb in ihrer Pluralität vor dem Eurozentrismus zu schützen sind“ (1993, S. 161). Unnötig zu sagen, daß auch für APEL der realistische Ausweg nicht in ex-post-Synthesen liegt, sondern nur in einer „Komplementaritätskonzeption“, als Weg zur „Verständigung“ im Durchgang und unter den Bedingungen der besonderen „Identitäten“ (siehe oben), und zwar in immer neuen konkreten Dialogen, die durch interkulturelles und interreligiöses Lernen entsprechend konkret zu fördern sind.

4. Religion und Unterricht – Das Problem des pädagogischen Umgangs mit pluralen normativen Ansprüchen

Mit den konkreten Lehr-Lern-Prozessen ist der Binnenraum des Unterrichts selbst erreicht. Religion ist nicht nur ein Sachverhalt des Religionsunterrichts; nicht wenige Unterrichtsgegenstände enthalten so etwas wie eine religiöse Dimension im weitesten Sinne bzw. fordern zu einer entsprechenden Perspektive der Betrachtung auf, die sogenannte „Sinnfragen“ einschließt. Es ist verständlich, daß dieser Tatbestand an kirchlichen Schulen im Zuge einer erklärten Unterrichtserneuerung stärker beachtet worden ist. In einem großangelegten Projekt der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schulbünde von 1985 bis 1989 wurden in einer ersten Phase im Zeichen einer Unterrichtserneuerung mit WAGENSCHEN und COMENIUS vor allem Grundsätze geklärt (BERG u.a. 1990). In einer zweiten Phase folgten Anschlußprojekte (HAAR/POTTHAST 1992, BOHNE 1992). Der beschrittene Weg soll beides strikt vermeiden, eine „Verchristlichung“ des Fachunterrichts und seine positivistische „Neutralisierung“.

Beispielhaft seien einige Themen genannt, die bevorzugt in fächerübergreifender Hinsicht bearbeitet worden sind: religiöse und existentielle Aspekte der modernen Literatur (BOHNE 1992, S. 71 ff.), Werterziehung im Geschichtsunterricht unter dem Aspekt der religiösen Dimension (S. 41 ff.), „Unendlichkeit“ im Religions- und Mathematikunterricht (S. 163 ff.), „Fabeln auf dem gemeinschaftlichen Raine von Poesie und Moral“ (S. 115 ff.), „Wie kann ein Mann Land besitzen?“ Zum Naturverständnis im indischen und europäischen Denken (in HAAR/POTTHAST, S. 81 ff.).

Sofern evangelische Schulen bereits für ihre eigene Schülerschaft einen zwar orientierenden, aber nicht indoktrinierenden Unterricht zu gestalten versuchen, sind sie wie staatliche Schulen mit der an ihnen vollzogenen Projektentwicklung (z.B. zum „praktischen Lernen“) Experimentierstätten für die Schulwirklichkeit der Zukunft, mit einem Unterschied. Schulen, die sich durch ihr Verhältnis zu Religion im Sinne einer bestimmten Religionsgemeinschaft oder Konfession definieren, sind an den sensiblen weltanschaulichen Aspekten *pädagogischer Normierungsprobleme im Unterrichtsprozeß* „näher dran“.

Eine reformpädagogisch orientierte evangelische Schule versucht, den Unterricht, wohl zunächst ähnlich wie an reformpädagogisch orientierten staatlichen Schulen, so anzulegen, daß er „entdecken läßt“ und anregt, „genau wahrzunehmen“, wobei immer wieder bewußt auch etwas „gezeigt“ wird. Sodann läßt er „beschreiben“, um auf dieser Grundlage „Deutungsmuster“ zu „verstehen“ und die Fähigkeit zu „urteilen“ zu fördern, zumal bei offenen Unterrichtsverfahren Beurteilungen immer auch von der Schülerseite selbst spontan einfließen. Hiermit wird der eben als sensibel bezeichnete Raum erreicht.

Die Schülerinnen und Schüler sind nun anzuleiten, Werturteile zu „begründen“ und unterschiedliche Beurteilungen „abzuwägen“. Betroffen ist besonders der *Ethikunterricht*, der allerdings in dieser Frage noch keine befriedigende Abklärung erreicht hat (vgl. zum Stand zuletzt TREML 1994).

Noch problematischer ist der Modellversuch „Lernbereich: Ethik – Lebensgestaltung – Religion“ im Bundesland Brandenburg. Hier sind die Beurteilungsgrundlagen für die ausdrücklich gesuchte ethische und weltanschaulich-religiöse Auseinandersetzung im Religionsunterricht für alle Beteiligten (Schülerschaft, Elternschaft, Lehrerschaft) nicht geklärt, gleichwohl soll dieser Pflichtunterricht, von dem keine Abmeldung aus Gewissensgründen möglich ist, Urteile über die Zukunftsfähigkeit von Religionsgemeinschaften entwickeln (vgl. MINISTERIUM BRANDENBURG 1994, S. 29).

Freie kirchliche Schulen stehen zwar vor demselben pädagogischen Dilemma, normativ relevante Diskurse zuzulassen und zugleich pädagogisch zu zügeln. Aber sie bringen eine durchsichtigere Beurteilungsgrundlage mit. Diese ist nicht als eine homogene weltanschauliche Einheit zu verstehen, die es im Protestantismus im dogmatistischen Sinne nie gegeben hat und auch nicht geben darf. Es ist jedoch immer wieder ein Rückbezug auf leitende biblisch-christliche Grundzüge möglich (vgl. oben 3.). Die Aufgabe dieser Schulen besteht mithin darin, Grundsätze und Interpretationsspielräume auszubalancieren. Es wäre eine Untersuchung wert, die vergleichend überprüft, wie an freien Schulen und wie an staatlichen Schulen (falls es dort Unterrichtsversuche zu dieser Fragestellung gibt) die pädagogische Normierungsproblematik bewußtgemacht und zu lösen versucht wird.

Es ist historisch verständlich, daß erst in der Weimarer Zeit das Problem des pädagogischen Umgangs mit konkurrierenden pluralen normativen Ansprüchen und Beurteilungsmöglichkeiten jene besondere Schärfe erreichen sollte, die sich dann auch in der Diskussion sofort niedergeschlagen hat. Im Kaiserreich wurde der faktische weltanschauliche Pluralismus (Materialismus, Monismus, Sozialismus, Liberalismus, Katholizismus, Protestantismus) durch Synthetisierungen überspielt (Nationalismus, Kulturprotestantismus). Nach 1919 war dies so nicht mehr möglich. BUBER, der die pluralistische Lage klar erkennt und bejaht, hebt die nun entstandene einsame „personhafte Verantwortung“ des Erziehers hervor (1960, S. 46) und unterscheidet für die pädagogische Praxis zwischen „eingreifen“ und „einwirken“ (S. 24) – eine noch heute bemerkenswerte

Differenzierung. Es ist ein zweiseitiges Problem, da es neben den Erziehenden auch die zu Erziehenden betrifft. Damit ist die abschließende Perspektive des Themas erreicht.

5. Religiöse Fragen von Kindern und Jugendlichen – Religion und individuelle Bildung

Wie befremdlich und mißverständlich es auch für manchen klingen mag, zahlreiche Untersuchungen aus West- und Ostdeutschland sowie aus anderen europäischen Ländern (NEMBACH 1987) zeigen, daß Religion auch für Kinder und Jugendliche noch eine Rolle spielt, wenngleich in Formen, die der gängigen akademischen Theologie fremd, der auf die Kircheng Zugehörigkeit abhebenden Kirchensoziologie nicht zugänglich und selbst für die professionellen Religionspädagogen und -soziologen nicht leicht angemessen zu würdigen sind (NIPKOW 1994a). Der Sachverhalt ist zunächst ein Gegenstand für das hierzu spezifisch vorgesehene Unterrichtsfach, den Religionsunterricht.

Für die Theorie der Schule ist der Sachverhalt eine Anfrage an ihren Umgang mit der Idee der *individuellen Bildung*. Der bildungstheoretisch zu durchmessende Binnenraum von Schule spannt sich mit SCHLEIERMACHER zwischen der „universellen“ und „individuellen“ Seite aus. Die erste ist oben unter der Frage nach der Rolle von Religion überhaupt im Schulcurriculum berührt und für den Umkreis der allgemeinen Bildung weiter ausgeführt worden. In der zweiten Seite hat bekanntlich die Pädagogik der NOHL-SCHULE (BLOCHMANN/WENIGER/KLAFKI) unter dem Stichwort der relativen Autonomie die bezeichnende pädagogische Sinnmitte von Erziehung und Bildung überhaupt erblickt. Die mit der Formel von der individuellen Bildung anstehende Aufgabe wird heute weithin unter dem Begriff der „*Identität*“ verhandelt, inzwischen auch unter postmodernen Aspekten: „Wenn die Erfahrung der Welt zwangsläufig in ein pluralisiertes Bewußtsein mündet, dann wäre auch das Streben nach Eindeutigkeit eine verfehlte Festlegung, eine Fessel, der virtuellen Weltteilhabe hinderlich!“ (GUGGENBERGER 1988, S. 85)

Der Verzicht auf einen Begriff des Menschen als einer geschlossenen Einheit ist der evangelischen Theologie alles andere als fremd, die Rede von der Identität als „Fragment“ (LUTHER 1985) inzwischen geradezu verbreitet. Aber auf dieser Ebene ist gleichwohl noch lange nicht das Problem der Religion mitgelöst, weder individuell und schon gar nicht gesellschaftlich, da in dieser Hinsicht eine lediglich den Gedanken der patchwork-identity umkreisende individualistische Pädagogik an dem Ernst der anstehenden öffentlichen Auseinandersetzungen vorbeigehen würde (vgl. oben 1.).

Gehört Religion zu den Voraussetzungen der individuellen Bildung eines Heranwachsenden? Nach unserem gesellschafts- und verfassungspolitischen Selbstverständnis ist dies der Fall, nämlich im Namen der *Religionsfreiheit*. Die EKD hat diesen Gesichtspunkt schon 1971 und erneut in ihrer Denkschrift von 1994 offiziell unterstrichen und zum für sie verbindlichen Rechtsgrund für den schulischen Religionsunterricht erklärt. Art. 7,3 GG ist von Art. 4 GG her ausgelegt worden. Danach dient der Religionsunterricht „der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen“ (EKD 1971, in: NIPKOW/SCHWEITZER 1994, S. 198), und die Regelung, wonach der Religionsunterricht jeweils „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu halten ist, darf „nicht im Sinne eines Privilegs der Kirchen aufgefaßt“ werden (ebd.).

Individuelle Grundrechte sind nun aber nicht nur aus der Sicht einer spezifischen weltanschaulichen Gruppe relevant, sondern auch für die allgemeine Theorie der Schule.

Diese muß es sich angelegen sein lassen, zu klären, ob die Dimension sogenannter individueller „*Sinnfindung*“ schulpädagogisch belangvoll ist oder nicht und welche weltanschaulichen, religiösen, philosophischen, ethischen Größen hierbei mitbeteiligt sein dürfen. Man kann eine vereinzelte Aufnahme dieser Fragestellung unter Schulpädagogen beobachten (BOHNSACK 1984), mehr noch unter Jugendforschern (HORNSTEIN u.a. 1983). Öffentlichkeitswirksamer aber ist die Art und Weise geworden, wie seit den 1970er Jahren eine neokonservative Schulpolitik versucht, Religion als moralisches „Bindemittel“ (W. VON HUMBOLDT), als Ressource für gesellschaftlich integrative Zwecke zu verwenden und so vom Christentum in langer Tradition (zuletzt u.a. HUBER 1994) einseitig seine moralisch-ethische Funktionalität abzuschöpfen.

Die Instrumentalisierung des Christentums ist theologisch problematisch. Richtig ist aber, daß ethische Fragen in den wissenschaftlichen Diskurs aufgenommen werden müssen. Auch die Erziehungswissenschaft kommt an der Frage einer „*pädagogischen Ethik*“ (OELKERS 1992) nicht vorbei. Die Pädagogik braucht in Forschung und Lehre nicht immer neue Ausdifferenzierungen, sondern integrierende Bemühungen zur Einsicht in Problem- und Aufgabenzusammenhänge. Darum ist es zwar einerseits verständlich, wenn Pädagogen wie TENORTH eine „Antwort auf die Frage, wie Vernunft in die gesellschaftlichen Verhältnisse kommt“, nicht meinen geben zu können; „Philosophen müssen ja auch noch etwas zu tun haben“ (1994, S. 187). Die analoge Frage, wie Religion pädagogisch zukunftsfähig wird, könnte ebenso freundlich den Theologen überantwortet werden. Angemessener ist jedoch die interdisziplinäre Zusammenarbeit, zumal auf die selbstkritische Erneuerungsfähigkeit der Kirchen und ihrer Theologie nicht Verlaß ist und der Rückfall in eine Übergriffsattitüde gerade im pädagogischen Bereich immer wieder droht. Vor allem aber: Die Kinder und Jugendlichen erlauben es uns nicht, sie in dem Bereich warten zu lassen, in dem Erziehung und Unterricht nicht nur informieren, sondern auch orientieren sollen, und zwar im denkbar umfassendsten Sinne der möglichen Orientierungshorizonte, von denen der weltanschaulich-religiöse nicht strukturell auszuschließen ist.

Zusammenfassung

In mehrfacher Umkreisung ist das Verhältnis von Schule und Religion auf verschiedenen Ebenen im Sinne einer Problemexposition skizziert worden, auf der inhaltlichen Ebene des Schulcurriculums, der bildungsorganisatorischen der Schulträgerschaft, der schulinternen der Unterrichtsprozesse und der personalen der Lehrenden und Lernenden. Die Fragestellung betrifft zwar vornehmlich die Semantik der Schule, die Unterrichtsinhalte und Deutungsmuster, aber auch die Organisationsformen des Bildungssystems insgesamt.

Das sensibelste Feld ist der Umgang mit Pluralität in der Unterrichtspraxis selbst. Die gemeinten Sachverhalte sind schwierig zu behandeln, wie bereits die erziehungswissenschaftlich schwer zu handhabenden Begriffe „Religion“, „Sinn“ anzeigen. Gleichwohl ist dieses Gegenstandsfeld einer Theorie der Schule auch empirisch zugänglich, wie eine religionspädagogisch gezielte Erforschung von Unterrichtsprozessen zeigen kann (SCHWEITZER u.a. 1995). Die allgemeine Schul- und Unterrichtsforschung und die religionsdidaktische könnten hier ein noch unerschlossenes gemeinsames Kooperationsfeld gewinnen.

Literatur

- APEL, K.-O.: Das Anliegen des anglo-amerikanischen „Kommunitarismus“ in der Sicht der Diskursethik. In: BRUMLIK, M./BRUNKHORST, H. (Hrsg.): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M. 1993, S. 149–172.
- AUERNHEIMER, G.: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt 1990.
- BECKER, E.: Die ökologische Krise im pädagogischen Diskurs. In: BECKER, E./RUPPERT, W.: *Ökologische Pädagogik – Pädagogische Ökologie*. Frankfurt a.M. 1987, S. 5–17.
- BENNER, D.: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München 1987.
- BERG, H.-C./GERTH, G./POTTHAST, K. H. (Hrsg.): *Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche Evangelischer Schulen 1985–1989*. Comenius-Institut Münster 1990.
- BOHNE, J. (Hrsg.): *Die religiöse Dimension wahrnehmen. Unterrichtsbeispiele und Reflexionen aus der Projektarbeit des Evangelischen Schulbundes in Bayern*. Comenius-Institut Münster 1992.
- BOHNSACK, F. (Hrsg.): *Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise*. Frankfurt a.M. u.a. 1984.
- BUBER, M.: Über das Erzieherische (1925). In: BUBER, M.: *Reden über Erziehung*. Heidelberg 1960, S. 11–48.
- DIBELIUS, O. (in Verbindung mit P. ADAMS und H. RICHERT): *Die evangelische Erziehungsschule. Ideal und Praxis*. Hamburg o.J. (1919).
- DER EVANGELISCHE ERZIEHER: *Multikulturalität und interreligiöses Lernen*. Themaheft 4, Frankfurt a.M. 1994.
- DOBERS, H./ERL, W./KHOURY, A. T./FASSI-FIHLI, M. (Eds.): *Education and value systems*. Mainz 1987.
- EKD-SYNODE: *Wort zur Schulfrage* (1958). In: NIPKOW, K. E./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 2/2: 20. Jahrhundert. Gütersloh 1994, S. 157–159.
- EKD-KIRCHENKANZLEI (Hrsg.): *Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. Stellungnahme der Kommission I der EKD* (1971). In: NIPKOW, K. E./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 2/2: 20. Jahrhundert. Gütersloh 1994, S. 197–201.
- EKD-KIRCHENAMT (Hrsg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh 1994.
- FLITNER, W.: *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart 1950 (GS, Bd. 2, Paderborn 1983).
- GUGGENBERGER, B.: *Sein oder Design. Zur Dialektik der Abklärung*. Berlin 1988.
- HAAR, H.-H./POTTHAST, K. H. (Hrsg.): *In Zusammenhängen lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Klassen 5 und 6. Beispiele aus evangelischen Schulen*. Comenius-Institut Münster 1992.
- HÄBERLE, P.: *Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat*. Freiburg/München 1981.
- HENTIG, H. VON.: *Glaube. Fluchten aus der Aufklärung*. Düsseldorf 1992.
- HICK, J.: *An interpretation of religion. Human responses to the transcendent*. New Haven/London: Yale University Press 1989.
- HICK, J./KNITTER, P. F. (Eds.): *The myth of Christian uniqueness. Toward a pluralistic theology of religions*. Maryknoll, N.Y.: Orbis 1987.
- HORNSTEIN, W. u.a.: *Jugend ohne Orientierung? Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft*. München u.a. 1982. Weinheim 1983.
- HOPF, A.: *Schulen öffnen sich*. Frankfurt a.M. 1992.
- HUBER, H.: Kann man ohne Religion sittlich bilden? In: HANNS SEIDEL STIFTUNG (Hrsg.): *POLITISCHE STUDIEN* 45 (1994), 335, S. 61–75.
- KLAFFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: KLAFFKI, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel 1985, S. 12–30.
- KLAFFKI, W.: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: KLAFFKI, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel 1991, S. 43–81.
- KNITTER, P. F.: No other name? A critical survey of Christian attitudes toward the world religions. Maryknoll, N.Y.: Orbis 1985 (deutsch: Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums. München 1988).
- KRUPKA, B.: *Interkulturelles Lernen. Ein aktueller Literaturbericht*. In: *DER EVANGELISCHE ERZIEHER* 46 (1994), S. 359–367.
- KÜNG, H.: *Projekt Weltethos*. München/Zürich 1990.
- LESCHINSKY, A.: Das Prinzip der Individualisierung. Zur Dialektik der Auseinandersetzungen um die Konfessionsschule nach 1945. In: *RdJB* 38 (1990), S. 3–23.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: *Schule im historischen Prozeß*. Stuttgart 1976.
- LORENT, H.-P. DE/ZIMDAHL, G. (Hrsg.): *Autonomie der Schulen*. Hamburg 1993.
- LUTHER, H.: Identität und Fragment. In: *ThPr* 20 (1985), S. 317–338.
- MEYER, T. (Hrsg.): *Fundamentalismus in der modernen Welt. Die Internationale der Unvernunft*. Frankfurt a.M. 1989.

- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG: Hinweise zum Unterricht im Modellversuch Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik – Religion, Potsdam 1994.
- NEMBACH, U. (Hrsg.): Jugend und Religion in Europa. Bern/Frankfurt a.M./New York 1987.
- NIEKRAWITZ, C.: Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt a.M. 1990.
- NIPKOW, K. E.: Educational goals, institutions, practices in a Christian context. In: DOBERS, H./ERL, W./KHOURY, A. T./FASSI-FIHRI, M. (Eds.): Education and value systems. Mainz 1987, pp. 38–62.
- NIPKOW, K. E.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. Gütersloh 1990, ²1992.
- NIPKOW, K. E.: Jugendliche und junge Erwachsene vor der religiösen Frage. Religionssoziologische, entwicklungspsychologische und religionspädagogische Perspektiven. In: KLOSINSKI, G. (Hrsg.): Religion als Chance oder Risiko. Bern 1994a, S. 111–136.
- NIPKOW, K. E.: Ziele Interreligiöses Lernens als mehrdimensionales Problem. In: VEN, J. A. VAN DER/ZIEBERTZ, H.-G. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Kampen/Weinheim 1994b, S. 197–232.
- NIPKOW, K. E./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 2/2: 20. Jahrhundert. Gütersloh 1994.
- OELKERS, J.: Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1990a, S. 24–72.
- OELKERS, J.: Ist säkulare Pädagogik möglich? In: DER EVANGELISCHE ERZIEHER 42 (1990b), S. 23–31.
- OELKERS, J.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München 1992.
- OELMÜLLER, W. (Hrsg.): Wahrheitsansprüche der Religionen heute. (Kolloquium Religion und Philosophie, Bd. 2) Paderborn u.a. 1986.
- SCHIELKE, C. T./SCHWEITZER, F.: Schule in der Pluralität. In: DER EVANGELISCHE ERZIEHER 46 (1994), S. 299–306.
- SCHWEITZER, F./NIPKOW, K. E./FAUST-SIEHL, G./KRUPKA, B.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995.
- SMITH, W. C.: Towards a world theology. Faith and the comparative history of religion. Philadelphia 1981.
- SWIDLER, L. (Ed.): Toward a universal theology of religion. New York: Orbis 1987.
- STEFFENS, U./BARGEL, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- TENORTH, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- TREML, A. K. (Hrsg.): Ethik und Ethikunterricht in der Schule. Frankfurt a.M. 1994.
- VEN, J. A. VAN DER/ ZIEBERTZ, H.-G. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Kampen/Weinheim 1994.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim ²1988.
- WILHELM, T.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1967, ²1969.

Teil II

Institutionelle Ebene

Schulkultur und Schulqualität

Wissenschaftsgeschichtliche und geistesgeschichtliche Vorbemerkungen

Um die Besonderheit der Schulqualitäts-Forschung sichtbar zu machen (siehe auch SPECHT 1994, LESCHINSKY 1992), ist ein Rückgriff auf die Geschichte der Schulreform seit den 1950er Jahren hilfreich. Erst die Kenntnis der Umbrüche in den pädagogischen Basisorientierungen von den 1950er zu den 1960er Jahren bzw. von den 1960er Jahren bis heute macht sichtbar, warum die Erforschung der Qualität der einzelnen Schule den heutigen hohen Stellenwert bekommen konnte.

Geistesgeschichtlich fällt für die 1950er Jahre die Orientierung an der „Person“, am „Geist“, an der „Existenz“ des Menschen auf. Die *anthropologischen und existentiellen Fragen* standen im Mittelpunkt, BUDE und KOHLI (1989) berichten gar von einem „Kult des Geistes“, des „Einzelnen“, des „Wesens des Menschen“. Der Mensch wurde hier vor allem als „Produkt seiner selbst“ – um diese Definition aus den „Nachforschungen“ von JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1938) aufzugreifen – definiert. Die große Bedeutung des Existentialismus oder der Ontologie in dieser Zeit ist in allen Sphären des geistigen Lebens sichtbar, so auch in der Pädagogik. In Anknüpfung an die Pädagogik vor dem Dritten Reich, in Anknüpfung an die sogenannte Reformpädagogik und an die humanistischen Erziehungstraditionen stand die personale Entwicklung des einzelnen Menschen sowie die Person des Lehrers als „Entwicklungshelfer“ – in oft geradezu intimen pädagogischen Bezügen sich bewegend – im Vordergrund. Die Weckung der kulturellen und geistigen Interessen in jungen Menschen durch die Begegnung mit den kanonisierten Gehalten der Kultur im Sinne von WILHELM FLITNER, verbunden mit Anklängen an religiöse Erleuchtungserlebnisse, und die personale Begegnung mit der Lehrerpersönlichkeit bewegten das pädagogische Ethos dieser Jahre, in denen über eine Rekonstruktion des Humanismus auch eine Wiedereingliederung in die lange abendländische Tradition versucht wurde.

Der Wandel in den 1960er Jahren war in der Tat dramatisch. Ein Zitat eines Zeitgenossen, von EGON HOLTHUSEN, geschrieben 1964 im Vorwort zur Taschenbuchausgabe der vielgelesenen Arbeit mit dem bezeichnenden Titel „Der unbehauste Mensch“ aus dem Jahre 1951 bringt dies prägnant zum Vorschein.

„Statt ‚Existenz‘ sagt man heute ‚Gesellschaft‘, statt Benn oder Eliot sagt man Brecht, statt Jaspers – Adorno oder Bloch. Begriffe, die um 1950 unter historischen Spinnweben kaum noch zu erkennen waren (‚Aufklärung‘ zum Beispiel), werden als blitzblanke Neuheiten vertrieben. Alles Soziologische ist Trumpf, Marx wieder ein Problem von großer Dringlichkeit, dialektisches Denken fast *conditio sine qua non*. Die Idee des Nichts hat an Faszinationskraft ganz erheblich verloren, auch Antifaschismus scheint etwas anderes zu bedeuten als vor 15 Jahren, und was man einst – mit einer nicht übermäßig glücklichen Formel – die ‚innere Emigration‘ genannt hat, ist zum Gespött geworden im Munde der Nachgeborenen.“ (1964, S. 9 f., zit. nach BUDE/KOHLI, 1989, S. 22)

Im Hintergrund dieser Beobachtung stand ein tiefgreifender Wandel, der auch die Pädagogik umgestaltet hat. Die Aufmerksamkeit richtete sich jetzt fast ausschließlich auf die Lebensumstände des Menschen, insbesondere auf die sozialen und politischen Systeme, in denen er lebt und leidet. So traten sozialpolitische Zielsetzungen im Rahmen des Bildungswesens, wie zum Beispiel Chancengleichheit, in den Vordergrund. Dies geschah jetzt aber nicht mehr in einem existentialistisch-leidenden, pessimistischen und reduktionistischen Gestus, sondern in einer Attitüde der Kritik, der manchmal fast aggressiven Veränderungsforderung, in einer Attitüde der Machbarkeit und der Verantwortung für die Veränderung der Verhältnisse. Pädagogisch trat die Perspektive in den Vordergrund, daß *der Mensch ein Produkt der Gesellschaft* ist; die Kontexte, in denen er lebt, prägen seine Gestalt und sein Handeln. Defizite sind somit immer Defizite der Umwelt, insbesondere der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

In diesem häufig selbstanklägerischen Geist der Erwachsenen gegenüber den Heranwachsenden, der Lehrenden gegenüber den Lernenden entwickelte sich ein heute unvorstellbarer Eifer der Systemveränderung, der sich insbesondere im Bildungswesen entfaltete. Durch die Veränderung der Systembedingungen sollte die ideale Schule entstehen, die Chancengleichheit für alle und Solidarität aller mit allen schafft. Aus ihr sollte der emanzipierte, handlungsfähige und handlungswillige Mensch erwachsen, der selber wieder zur Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen bereit ist. Zumindest von den Konzepten her blieb im Bildungswesen damals kein Stein auf dem anderen. Bald haben sich aber die Bemühungen um Systemveränderung auf die Veränderung der Sekundarstufe I, insbesondere im Rahmen der Gesamtschulkonzepte, verengt. In ihrem Windschatten ist die *pädagogische Handlungskultur* nicht selten verwildert, ist die Konzentration auf Unterricht und Erziehung geschwunden und das persönlich zu verantwortende Handeln unreflektiert geblieben.

Die faktischen Ergebnisse dieser Veränderungsbemühungen sind bekannt (siehe z.B. FEND 1982). Im Rückblick nicht gerade überraschend hat sich gezeigt, daß Systemmerkmale des Bildungssystems in der in den 1960er Jahren definierten Gestalt nur eine begrenzte Bedeutung bei der Beförderung wünschenswerter humaner und pädagogischer Verhältnisse haben. Sie determinieren das alltägliche pädagogische Geschehen nicht in der vorgestellten Weise. Dies zur Kenntnis zu nehmen und neue Perspektiven aufzubauen, bedurfte einer längeren Trauerphase und führte zuweilen zu einem pädagogischen Defaitismus, hinter dem nicht selten eine massive Identitätsgefährdung stand.

Neue Sichtweisen mit neuen Hoffnungen und Handlungsperspektiven näherten sich auf verschiedenen Wegen. Ein wichtiges Ergebnis aus meinem Umkreis der Schulevaluation war die auch durch persönliche Anschauung untermauerte Tatsache, daß es Gesamtschulen gab, in denen sich aufzuhalten belastend bis quälend war, während in anderen tatsächlich eine Annäherung an Ideale erlebt wurde. Auch herkömmliche Schulen repräsentierten sich in völlig unterschiedlicher Attraktivität. Diese Varianz mußte ihre Gründe haben, die nicht im „System“ zu suchen waren. Daten zu inzwischen über 180 Schulen, die ich im Verlauf der letzten Jahrzehnte untersucht habe, die teils im Rahmen einer Gesamtschulorganisation und teils im Rahmen einer dreigliedrigen Organisationsform plazierte waren, haben die Überzeugung gefestigt, daß die Schulebene eine wichtige Rolle spielt, aber nicht unabhängig von den systemischen Rahmenbedingungen funktioniert.

Ein zweiter Entwicklungsstrang entsprang dem wachsenden Mut, der Alltagserfahrung und der pädagogischen Intuition wieder zu trauen und sie nicht dem „System-

denken“ zu opfern. Damit gewann die konkrete Erfahrung in und mit einzelnen Schulen wieder an Bedeutung; Schulbesuche, Fallstudien, Studienreisen begleiteten diesen Prozeß.

Entwicklungen der Bildungspolitik und Bildungsforschung in englischsprachigen Ländern stützten diese neuen, erst zaghaft auftauchenden Erfahrungen. Sie alle begannen die Bedeutung der gemeinschaftlichen Anstrengung eines Lehrerkollegiums an einer Schule zu würdigen und zu betonen. Die Arbeit von RUTTER und Mitarbeitern (1979) ist besonders bekannt geworden, aber auch die amerikanischen Studien zu „school effectiveness“ untermauerten diese Einschätzung (LINNEY/SEIDMANN 1989, UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION 1986, EDMONDS 1979, PURKEY/SMITH 1983).

Eher im stillen ist anfänglich an diesen Problemen weitergedacht worden, um sie auch zu einer systematischen Reife zu führen. Im Umkreis der Arbeitsgruppe „Qualität von Schule“, die aus unseren Konstanzer Arbeiten hervorgegangen ist (FEND 1977, 1981, 1982, 1984, 1986, 1987, 1988a, b), ist versucht worden, jenseits methodischer und ideologischer Festlegungen die Theorie und Phänomenologie der Schule als pädagogischer Handlungsebene voranzubringen. Daraus sind in der Zwischenzeit sieben ansehnliche Arbeitsberichte hervorgegangen (zu beziehen im Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden, Luisenstraße).

Zielbilder: Neue Sicherheiten im Gelungenen

Ein Hauptergebnis dieser Arbeiten sehe ich darin, daß es gelungen ist, neue – wie sich allerdings zeigen sollte, oft gar nicht so neue, sondern aus der Reformpädagogik schon bekannte – Leitbilder *gelungener schulischer Umwelt für Aufwachsen in unserer Zeit* zu beschreiben, zu illustrieren, zu entwickeln und zu demonstrieren.

Nicht zuletzt die Anschauung und das lebendige Vorbild, das das für jedes Handeln so wichtige Zielbild enthält, haben eine neue Sicherheit im Gelungenen geschaffen.

So würde ich auch heute jedem, der erfahren möchte, wie man möglichst gute Schulen als Lebensräume des Aufwachsens gestalten sollte, empfehlen, herumzureisen und sich anzuschauen, wie Schulen aussehen, die einen guten Ruf haben, wie dies die Kommission für Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft seit Jahren praktiziert. Für eine solche Reise stünde ihm eine reiche Palette von Schulangeboten zur Verfügung: Er könnte die Erben der Reformpädagogik der ersten 20 Jahre dieses Jahrhunderts besichtigen, könnte Landerziehungsheime aufsuchen, die unter Lernen im Schulalter mehr verstehen als Wissenserwerb und deshalb Sorge tragen, über soziale Verantwortung und Engagement für andere sowie über lebendige Erfahrungen und Begegnungen mit bedeutenden Personen die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Eine große Vielfalt verschiedener pädagogischer Erfindungen, dies zu tun, ist auch heute noch lebendig.

Unser Sucher nach Visionen und Verwirklichungen einer guten Schule könnte aber auch die große Palette der Freien Schulen und Alternativschulen in den Blick nehmen, von Waldorfschulen bis Montessorischulen. Hier könnte er viele Beispiele einer die übliche Hektik vermeidenden Schulatmosphäre sehen, er könnte die Ästhetisierung und Humanisierung der Um- und Lernwelt beobachten, die intensive und sensible Begleitung der inneren Entwicklung des Kindes erleben und in Montessorischulen hinter die Kulissen der Geheimnisse selbsttätiger, von den Eigenschaften der Materialien und Auf-

gaben angetriebener und nicht vom Lehrer autoritativ eingeleiteter Lernprozesse schauen.

Doch die Suche nach Leitbildern des Möglichen müßte nicht bei den bekannten Exoten pädagogischen Wunschdenkens haltmachen. Auch in den letzten Jahren gab es an vielen Orten intensive Anstrengungen, die einzelnen Schulen zu gestalten, sie *innerhalb der staatlichen Rahmenbedingungen* zu entwickeln und alles pädagogisch Wünschbare umzusetzen.

Besonders Gesamtschulen der zweiten Generation haben aus der Not der unerwarteten Nebenwirkungen großer, intern sehr unruhiger Lerngebäude mit permanentem Gruppen- und Lehrerwechsel Formen der täglichen Schulgestaltung entwickelt, die unvoreingenommen viele pädagogische Erfindungen des 20. Jahrhunderts aufgenommen haben.

So haben sie die Bedeutung dauerhafter und verlässlicher sozialer Beziehungen wieder entdeckt, organisieren Jahrgangsteams von Lehrern, die einen Jahrgang vom 5. bis zum 10. Schuljahr begleiten. Jahrgänge sind zudem räumlich so eng aufeinander bezogen und architektonisch so eingebettet, daß Verkehrswege klein gehalten werden können und die mit einem Klassenwechsel jeweils verbundene Unruhe verhindert wird. Sie kommen damit dem Wunsch nach sozialer Ruhe und Überschaubarkeit entgegen.

Die Bedeutung gemeinsamer freier Zeit über den Unterricht hinaus und die Bedeutung freier Begegnungsräume kommt in diesen Schulen voll zur Geltung. In einigen beginnt der Unterricht gleitend, bereits um halb acht Uhr früh ist die Schule offen, der Unterricht beginnt aber erst um acht Uhr fünfzehn (siehe HOLTAPPELS 1994). Sie bekämpfen damit eines der Hauptübel des Halbtagschulwesens: die permanente Hektik, die fehlende Zeit, einander zuzuhören und miteinander zu reden.

Der Wochenplan sieht Zeit für die Information der Wochenarbeit, für den Klassenrat, für die Lehrerstunde vor. Die sozialen Beziehungen in der Klasse und in der Schule brodeln damit nicht im Untergrund, sondern sie werden diskutier- und damit gesprächsweise bearbeitbar.

Aber nicht nur die Woche wird rhythmisch geplant, zwischen Fachunterricht, Projektunterricht und freier Arbeit. Das gesamte Schuljahr wird dramaturgisch gestaltet, nicht zuletzt im Rahmen der Wiederentdeckung der Bedeutung von Riten und festen Traditionen. Insbesondere Einstiegsriten, Auszeichnungsriten und Abschlusssitten sollen die Gemeinsamkeiten symbolisieren.

Was Symbolisierung angeht, sind wohl die eindrucklichsten Fortschritte, manchmal aber auch nur Wiederentdeckungen gemacht worden. Das Gute bedarf der Anschauung, was man selber ist, muß sozial gespiegelt werden, um es als Realität zu erleben. So spielt denn die Symbolisierung der Anwesenheit jedes einzelnen Schülers eine große Rolle. Er ist nicht nur in Fotos, in lebensgroßen Umrißzeichnungen, in persönlich bemalten Stuhllehnen präsent, sondern auch in seinen Werken, in seinen Zeichnungen, den Berichten über Projekte usw. Die Spiegelung erstreckt sich aber auch auf die Rückmeldungen über die Qualität von Leistungen, die über die bloße Ziffer hinausgeht, und in Begleittexten zu Zeugnissen, die den größeren Entwicklungszusammenhang stiften.

Diese Schulen haben auch gelernt, daß das soziale Zusammenleben in den Schulen der Entwicklung, Achtung und Einhaltung vieler Regelungen bedarf. Sie sind aber auch weit von den alten Schulordnungen und ihrer obrigkeitmäßigen Durchsetzung entfernt. Im Wissen um die verantwortungs- und mündigkeitsfördernde Wirkung der Beteiligung an der Regelerstellung und ihrer gemeinschaftlichen Durchsetzung haben sie viele kunst-

volle Einrichtungen geschaffen, um zu Vereinbarungen zu kommen und ihre Einhaltung zu sichern. Sie sind sich des Dauercharakters solchen Bemühens sehr bewußt geworden. Demokratische Prozesse der Entscheidungsfindung, Komitees zur Konfliktbearbeitung, „Kummerlöser“ usw. gehören zu diesen Schulen. Sie alle sollen sowohl das Verantwortungsgefühl für die „gemeinsame Schule“ als auch den Respekt für den anderen stärken.

Zwei weitere pädagogische Anliegen, die auch schon relativ alt sind, werden in diesen Schulen wieder ernster genommen.

Das eine betrifft die Förderung der vielen Facetten selbständigen Lernens, also von selbstinitiierten, selbst kontrollierten und selbst verantworteten Lerneranstrengungen. Über Freiarbeiten und offenen Unterricht, über praxisbezogene Aufgaben und über eigene Projekte, über das Prinzip, möglichst viel selber zu machen, soll die Eigenverantwortung und Eigenständigkeit des Kindes und Jugendlichen gefördert werden. Sie komme, so die feste Überzeugung, in den Schulen, in denen ausschließlich die Erfüllung kleinschrittiger Lernvorgaben verlangt wird, wie dies im normalen Unterricht so häufig der Fall ist, zu kurz. In diese Modelle gehen Vorstellungen von entdeckendem Lernen in der Tradition von WAGENSCHNEID, DEWEY, BRUNER oder RUMPF ebenso ein wie die Modelle von FREINET oder moderne Theorien der Entstehung metakognitiver Lernkompetenzen im Sinne des eigenständigen Lernens.

Selbständiges Lernen konzentriert sich dabei nicht nur auf den „Kopf“; praktisches Lernen spielt eine große Rolle, aber auch das Künstlerische und das Sportliche, vom Jonglieren bis zum Einradfahren, werden betont und gefördert.

Das Element der sozialen Verantwortung und des gemeinschaftlichen Lernens zu stärken, ist das zweite Anliegen einer auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung ausgerichteten Schulgestaltung.

Schon seit der Jahrhundertwende, schon seit dem Helfersystem von PETER PETERSEN im Rahmen jahrgangsübergreifenden Unterrichts und den vielen Klassendiensten, seit der ersten Lehre zur Klassenführung von OSKAR SPIEL (1947) wird versucht, die Möglichkeiten zu nutzen, über die Hilfe der Älteren für die Jüngeren und der Stärkeren für die Schwächeren Elemente sozialer Verantwortung in Schulen zu etablieren. In der Tischgruppenkonzeption wird Lernen für einzelne Aufgaben sogar als gemeinschaftliches Problem organisiert und gestaltet.

Einbeziehung in soziale Verantwortung auch außerhalb der Schule, seien es ökologische Projekte oder karitative Einsätze, kann nach der Vorstellung dieser Schulen helfen, das Gefühl einer menschlichen Gemeinschaft, die füreinander verantwortlich ist, zu stärken.

Die Aufhebung der Isolierung der Schule, des Schulstubencharakters des Gelernten, ist ein weiteres, relativ altes, aber wiederbelebtes und den modernen Lebensbedingungen angepaßtes Element heutiger Modellschulen. Schule hat keine Scheu mehr, mit der Gemeinde zusammenzuarbeiten, mit Vereinen zu kooperieren, in Betriebe zu gehen, Künstler und Autoren einzuladen. So wird Schule zum Ort der Begegnung, zur Begegnung mit Schriftstellern, Politikern, Sportlern und damit zum Ort der Erfahrungen „gelungenen Lebens“.

Und schließlich die Frage der Bildung: Die Kritik an der zunehmenden Spezialisierung und Verfälschung des Unterrichts ist in diesen Schulen nicht ohne Antwort geblieben. Weit entwickelt sind inzwischen die Versuche zu fachübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht, um die Welt- und Sinnorientierung, die in der Schul-

phase des Aufwachsens, insbesondere in der Sekundarstufe II, so wichtig ist, zu fördern.

Eine qualitativ neue Stufe wird in den Schulen erreicht, die mit einem Prinzip, das nicht zuletzt aus der Wiener Entwicklungspsychologie der 1920er und 1930er Jahre dieses Jahrhunderts stammt, ernst machen: mit Orientierung des Schullebens am jeweiligen Entwicklungsstand und den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. In der Nachfolge von ALFRED ADLER wurden erstmals produktive und unproduktive, ins Abseits führende Lebenslinien oder in die Gemeinschaft einmündende präzisiert, beobachtet und in der Wahrnehmungsperspektive der Lehrer eingeübt. Jeder Schüler durchlebt seine Kindheit und Jugend im Lebensraum der Schule je einmalig und letztmalig. Die Bedeutung der Aufgabe, diesen Weg zu gestalten, ihn zu symbolisieren und zu rhythmisieren, wurde in den letzten Jahren in manchen Schulen als zentrale Aufgabe wieder entdeckt.

Reisen ins Ausland, Besuche in Schulen anderer Länder würden das Vorstellungsvermögen, was Schule sein kann, gewiß noch zusätzlich bereichern. Doch jemand mag von diesen hier nur angedeuteten Erfahrungen genügend beeindruckt sein, um in eine tiefe Depression über das Erscheinungsbild der normalen staatlichen Schule zu verfallen, um die Kahlheit, Zerstörung und Trostlosigkeit vieler Schulräume und Schulhäuser zu bejammern, um die Langeweile eines sturen, lehrbuchgesteuerten Unterrichts zu beklagen, um die unwirschen, nur auf Vortrag und Prüfung beschränkten Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern als Karikaturen des Möglichen zu erkennen und die pädagogisch „toten“, wenn nicht gar fraktionierten Lehrkörper zu bedauern und um sie als Zerrbilder von lebendigen, kooperierenden, pädagogisch engagierten und in einer Kultur des immer wieder neu Lernens lebenden Lehrergemeinschaften zu erkennen.

Es ist nun nicht meine Absicht, hier eine solche Depression zu fördern. Weder entspricht die Schulrealität in den Modellschulen immer den Idealen, noch ist die Realität in den „Normalschulen“ so weit von den Idealen entfernt. Es bleiben aber Differenzen. Mir ist bei diesem kurzen, ja allzu kurzen Überblick die Vermittlung der Erfahrung wichtig, daß sich in den letzten Jahren unsere Vorstellungen, was Schule als Lebensraum und Entwicklungsraum für heranwachsende Menschenkinder sein kann, unübersehbar verfeinert und differenziert haben. Es gibt unzählige kreative pädagogische Erfindungen, die unsere Visionen guter Schulen in hohem Maße bereichern, so daß wir von diesen Leitbildern her nicht so orientierungslos sind, wie die Schulkritik in den Medien gelegentlich suggeriert.

Von der Anschauung zur wissenschaftlichen Systematik: Die Präzisierung des Begriffs Schulkultur

Die Forschung zur Schulqualität und Schulkultur lebt ohne Zweifel von der lebendigen Anschauung und der gelungenen Beschreibung von Einzelfällen. Derjenige, der meint, daß die Vielfalt der Bedingungen und Sonderkonstellationen, die zusammenkommen müssen, damit eine qualitativ hochwertige Schulumwelt entsteht, so groß ist, daß eine Generalisierung über Schulen hinweg unproduktiv sei, hat sicher gute Gründe für eine solche Position. Nichtsdestoweniger finden wir auch hier das Bemühen um Systematisierung.

Sie sind einmal auf der Ebene der *Beschreibung* angesiedelt. Sowohl die ethnomethodologische Fallstudienarbeit als auch die Survey-Ansätze haben klären geholfen, worin

sich Schulen unterscheiden. Die ethnomethodologische Forschung ist um den Begriff der Kultur zentriert. Ohne auf die umfassende Diskussion zu diesem Begriff eingehen zu können, sei hier dasjenige, was ich als dessen Kern empfinde, kurz expliziert.

In drei Weisen kommt das zum Ausdruck, was man Schulkultur nennen könnte: in *Symbolisierungen (Objektivationen)*, in *Ereignissen* und in *Sprache*. Das Verbindende dieser drei Äußerungsformen ist, daß jeweils etwas sichtbar gemacht wird – zum Beispiel pädagogische Haltungen und Denkweisen –, das dadurch zu einem Verbindenden einer Mehrzahl von Menschen wird. Über die „Objektivationen“ wird das gemeinsame Denken, Empfinden und werden die gemeinsamen Werte zum Ausdruck gebracht (BÜRGI 1990). Was eine Gemeinschaft von Menschen als zu sich passend, als ihr Eigentliches in verschiedenen Objektivationen immer wieder zum Ausdruck bringt und damit auf ein gemeinsames Verständnis und gemeinsam Sein-Sollendes verweist, macht ihre „Kultur“ aus.

Am Beispiel der Schulkultur kann dies in drei Negativausprägungen kulturarmer Schulen verdeutlicht werden:

(1) Die *Symbolisierungsarmut* verweist auf ein spezifisch kulturelles Phänomen, die mangelnde Darstellung, ja das Fehlen einer Konzeption, so daß wir als Folge die äußerst dürftigen räumlichen Arrangements finden, die kahlen Klassen und kühlen Wände, nur gelegentlich verschönert von aus Langeweile geborener künstlerischer Notdurft in der Form von zerkratzten Bänken und beschmierten Wänden.

(2) Die *Ereignisarmut* ist dann ein Problem, wenn sie auf ein Minimum an Gemeinsamkeit, auf eine Gleichgültigkeit gegenüber dem Lauf des Lebens und seiner Phrasierung in Eintritte, Krisen, Erfolge, Rückschläge, Abschlüsse und Ziele verweist. Es fehlen dann sowohl Riten, die eine Phrasierung erlauben, als auch Gemeinsamkeiten, was etwa in dem an der Oberfläche kurios anmutenden Ergebnis vieler Schulvergleiche zum Ausdruck kam, daß gemeinsame Tanzveranstaltungen im Lehrerkollegium der beste Indikator für ein gutes Schulklima waren.

(3) Schulkultur ist auch ein Ergebnis der *gemeinsamen Bedeutungen*, die ihrerseits sprachlich zum Ausdruck kommen müssen und dann sich in der Weise des Redens über die Kollegen, die Schüler, die heutigen Zeiten insgesamt manifestieren. Diese symbolischen Welten können völlig außerschulisch besetzt sein, durch Reden über Urlaube, Hausbau, Versicherungen, Einkaufsmöglichkeiten, sie können sich in Diskursen über die Schüler erstrecken, die man am liebsten aus der Schule weg hätte, und sie können sich um das eigentliche des gemeinsam Schule-Gebens drehen.

Die kulturelle Innenausstattung der Schule moderiert in der Gestalt eines Schulethos in bedeutsamer Weise die Alltagsarbeit an einer Schule, die betriebswirtschaftlich oder organisationssoziologisch häufig beschrieben wurde. Ihr Kern gruppiert sich um die Lösung von Sachfragen, um die Bewältigung von Rechtsproblemen, um die Art und Weise der Bewältigung von Alltagsaufgaben, *der Lösung von Konflikten, der Erfüllung von Sachansprüchen*. Auch auf dieser Dimension können die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen nicht extrem genug gedacht werden. Völlige Konfliktunfähigkeit und aggressive Fraktionierungen haben wir ebenso gefunden wie effiziente Koordination, Information und Entscheidungsfindung. Nirgends hat jedoch eine chaotische Organisation viel Positives zu einer kooperativen Schulkultur beigetragen.

Schon diese wenigen Dimensionen führen fast von selbst auf die Frage, welche Bedeutung der Schulleiter in einer solchen Betriebsstruktur wie der Schule hat (BAUMERT 1992), eine Frage, die hier nicht weiter bearbeitet werden kann.

Zumindest erwähnt werden müssen aber die fruchtbaren Versuche der großflächigen Survey-Studien, einzelne Faktoren guter und effizienter Schulen zu systematisieren, zu messen und in ihrer faktischen Wirksamkeit zu überprüfen. Wie unschwer ersichtlich ist, nähern sich diese Listen stärker dem „guten Normalfall“ von Schule, den Standardbedingungen für ordentliche Schulen. So faßt COLEMAN seine Arbeiten darin zusammen, daß er in zwei – uns sehr bekannten – Merkmalen effiziente Schulen, gemessen an den Leistungsergebnissen, sieht: in einer ordentlichen, disziplinierten und – für Amerika besonders wichtig – sicheren Lernumwelt und in einem ungebrochenen Ethos, Leistungen zu verlangen, zu überprüfen und zu belohnen.

In den vielfach zitierten Listen guter Schulen, die sich aus der Survey-Forschung herauskristallisiert haben, zum Beispiel jenen von EDMONDS (1979, 1982) oder von PURKEY und SMITH (1983), wird mehr oder weniger offen den Lehrern und den Leitungsinstanzen Mut zugesprochen, ihre Verantwortung wahrzunehmen und ihre Autorität zu nutzen: Eine starke unterrichtsbezogene Führung (leadership), hohe Erwartungen, Konzentration auf Leistungsstandards, Überprüfung und Symbolisierung der Lernerfolge (award-system), die Formulierung einer Zielperspektive und eine klare, konsistente Entscheidungsstruktur gelten als empirisch belegte Indikatoren einer effektiven Schule. Sie werden – auch dies ist für den amerikanischen Kulturkreis charakteristisch – ausbalanciert durch eine Kultur der Kooperation und vertrauensvollen Kollegialität, der Fairneß, der Wertschätzung des einzelnen Schülers und der Unterstellung von hoher Lernbereitschaft (siehe zusammenfassend STEFFENS/BARGEL 1993, S. 71 ff.).

Wie sich diese Modelle im Rahmen europäischer Kulturtraditionen realisieren lassen, gehört zu einem Forschungsschwerpunkt in meinem Arbeitsumfeld, indem wir zum Beispiel überprüfen, wie sich rechtliche Rahmenregelungen und das St. Gallner Management-Modell verbinden lassen und wie Schweizer Schulen ihren Geist „objektivieren“ und in einer Kultur des Schulhauses symbolisieren. Entsprechende Vorstellungen von der Bedeutung der Schulebene sind auch in das Lehrerleitbild eingegangen, etwa in der 4. These:

„Lehrerinnen und Lehrer arbeiten an einer geleiteten Schule mit eigenem Profil. Sie orientieren sich als Team am Schulauftrag und übernehmen die Verantwortung für die situationsgerechte Übersetzung des Rahmenlehrplans und für die Lernorganisation am Ort.“

Auch in den Qualitätsmerkmalen auf der Ebene der Instruktion kommt Bewegung in eine Szene, die vom Geist des Kommandierens, Kontrollierens und Korrigierens beherrscht war, nämlich beim Militär. Bei der Auswahl von Schulleitern könnten vielleicht die folgenden Beurteilungskriterien wirksam werden, die Manager bei dreitägigen Beobachtungen für die Auswahl von geeigneten Instruktoren für das Militär – im Rahmen eines Pilotstudiengangs an der ETH Zürich – entwickelt und angewendet haben. Geeignet ist ein Instruktor beispielsweise dann, wenn er

„(...) für die Haltung und die Interessen von Kameraden Wertschätzung zeigt oder eher überheblich und belehrend wirkt;

Kritik positiv verarbeitet und selbst konstruktiv kritisiert oder aber verletzt und vielleicht sogar aggressiv reagiert;

durch Ausdauer, Beharrlichkeit und Geduld Durchhaltevermögen beweist oder wegen Misserfolgen resigniert; sich in andere Personen und Funktionen hinein fühlt und in einer Gruppe integrierend mitarbeitet oder eher als Einzelgänger handelt;

aktiv zuhört sowie unmissverständlich und störungsfrei kommuniziert oder aber anderen ins Wort fällt und den Gesprächspartner nicht ernst nimmt;

Konflikte frühzeitig erkennt, konstruktiv angeht und konsensfähige Lösungen vorschlägt oder aber Konflikte ignoriert oder verdrängt;

andere für seine Anliegen zu begeistern vermag oder wenig überzeugend wirkt (...)“ (NZZ, 14.4.1992, S. 25).

Die Mehr-Ebenen-Perspektive

Neben den inhaltlichen Visionen guter Schulen hat sich für mich ein wichtiges methodisches Resultat der Forschung zu Qualitätsmerkmalen im Bildungswesen seit den 1950er Jahren herauskristallisiert: die Systematisierung der Ergebnisse zu einer mehr-ebenenanalytischen Betrachtungsweise. Die personenorientierte Pädagogik der 1950er Jahre hatte sich sehr auf die *Person des Lehrers* als Qualitätsgaranten des Bildungswesens konzentriert. In einer unterrichtstechnologischen Zwischenphase wurde die kleinere Einheit einzelner *Unterrichtsstrategien* zum Hoffnungsträger für die Qualität des Bildungsprozesses. Die gesellschaftstheoretische Ausrichtung sah in *System- und Strukturmerkmalen*, die sich in Organisationsformen niederschlugen, die primäre Quelle für ein akzeptierbares Schulsystem. Im Gefolge vieler Enttäuschungen ist dann die einzelne *Schule als pädagogische Handlungseinheit* zum Hoffnungsträger avanciert.

Die Vermutung liegt auf der Hand, daß es pädagogisch unsinnig wäre, die verschiedenen Ebenen gegeneinander auszuspielen. Aufschlußreich könnte aber die Frage werden, in welcher Weise die verschiedenen Ebenen interagieren. Der Marsch durch die verschiedenen Formen und Ebenen der Qualität im Bildungswesen legt die Interpretation nahe, daß das phänomenal erscheinende, beobachtbare, sichtbare und erlebbare alltägliche Schulgeschehen mit seinen divergenten Wirkungen und Widersprüchen das Ergebnis des *konfigurativen Zusammenspiels von Gestaltungsfaktoren auf verschiedenen Ebenen* ist. Jedes Bildungswesen einer Nation repräsentiert eine je individuelle Konstellation von Gestaltungsmerkmalen auf der nationalen und regionalen Systemebene mit Gestaltungsmerkmalen auf der lokalen Schulebene und je einmaligen Persönlichkeiten von Lehrern und ihrem Repertoire an Möglichkeiten des Schule-Haltens. Ferner kann die Qualität der Schule auf verschiedenen Ebenen nur bei Kenntnis der jeweiligen Randbedingungen für das gestalterische Handeln auf den jeweiligen Ebenen richtig eingeschätzt werden. Diese, einmal ausgesprochen, einleuchtende Auffassung hat gewichtige Folgen. Wir müssen nämlich die Qualitätsfrage systematisch nach der jeweiligen Beurteilungsebene differenzieren. So kann es zum Beispiel geschehen, und dies ist durchaus auch beobachtbar, daß auf der Schulebene in einem Land, zum Beispiel den USA im Vergleich etwa zu deutschsprachigen Schulen, ungleich attraktivere Einzelschulen zu finden sind. Auf der Systemebene zeigt sich aber ein insgesamt deutlich niedrigeres Niveau. Der Hintergrund ist unschwer auszumachen: Der auf dem Marktprinzip beruhende ausgedehnte private Anteil am Schulwesen führt in den USA dazu, daß an einzelnen Orten Vorteile kumuliert und maximiert werden.

Auf der Systemebene im öffentlichen Bildungswesen sind die Mechanismen der Standardisierung eines qualitativ hochwertigen Angebots an Bildungsmöglichkeiten aber so schwach, etwa infolge der Bindung der Schulausgaben an die Einnahmen aus der Grundsteuer, daß sich auch hier große Divergenzen nach lokalen Gegebenheiten auftun. In unseren Bildungssystemen kann sich das umgekehrte Problem ergeben, nämlich jenes, daß die Standardisierung so durchgehend und nivellierend ist, daß Initiativen vor Ort unbelohnt und folgenlos bleiben, so daß sich auch Verantwortung und Engagement über das „normale Maß“ hinaus nicht „lohnen“. Wir beginnen die Komplexität der Zusammenhänge zwischen schulrechtlichen Grundlagen, der Organisation von Kontrolle und Aufsicht, mit den Leistungs- und Standardisierungsvorgaben und den daraus resultierenden Anreizen und Richtpunkten für das Lehrerverhalten, im Kollegium und in der Schulklasse erst langsam zu verstehen. Die schulsystemvergleichende Erfahrung, die

sich in meiner Person in der Form dichter Kontakte mit drei völlig unterschiedlich organisierten nationalen Bildungssystemen, mit jenen in Österreich, Deutschland und der Schweiz und jüngst auch den USA, niedergeschlagen hat, macht dafür besonders sensibel und aufmerksam.

Die internationale Bildungsforschung bemüht sich in der Zwischenzeit in beachtlicher Konsequenz um die Evaluation von Bildungssystemen auf verschiedenen Ebenen. Sogar Fallstudien sind, wegen der Bedeutung von Individualkonfigurationen (z.B. nach Ländern), hoffähig geworden. Im Rahmen der OECD existiert das INES-Projekt, das sich um die Entwicklung von Qualitätsindikatoren des Bildungssystems bemüht, und ebenfalls im Rahmen der OECD ist die teilweise auf Fallstudien basierende Arbeit „The Effectiveness of Schooling and Educational Resource Management“ lokalisiert. Daraus ergeben sich dann gewichtige Hinweise für Stärken und Schwächen einzelner Bildungssysteme, ohne daß aber von den Indikatoren her leicht auf die Ursachen geschlossen werden kann. Der Grund dafür liegt in dem gerade erwähnten komplexen Wechselspiel von Gestaltungskräften auf verschiedenen Ebenen. Ein Beispiel in dieser Sache ist die im internationalen Vergleich enorm hohe Abbruchquote von Studienanfängern in österreichischen Hochschulen. Sie liegt bei Frauen bei fast 60 Prozent und bei Männern bei fast 50 Prozent. In der Schweiz liegt sie bei etwa 30 Prozent und in Deutschland bei etwa 20 Prozent, bezogen auf das Jahr 1988 (BILDUNGSINDIKATOREN SCHWEIZ 1993, S. 63).

Von der Beschreibung der inneren Konfigurationen zur Bedingungsanalyse und zur Suche nach Veränderungsmöglichkeiten

Bei der *Beschreibung* von Qualitätsmerkmalen eines Bildungswesens kann sinnvollerweise nicht stehengeblieben werden, auch wenn diese differenziert auf Unterschiede von Qualitätsmerkmalen von *Systemen* von *Schulen* und den jeweiligen *Lehrern* eingeht. Wir müssen zur Suche nach Bedingungsfaktoren der Qualität von Bildungssystemen übergehen. Wenn wir über sie Bescheid wüßten, dann wären wir auch in einer guten Situation, um Schulen auf einen erwünschten Zustand hin zu entwickeln, denn über Forschungsprozesse entdeckte *Entstehungsbedingungen* und bei Veränderungsinteressen zu beachtende *Entwicklungsbedingungen* sind im Kern identisch. Praktische Veränderungsbemühungen und theoretisch-empirische Untersuchungen inspirieren sich dabei gegenseitig. Jenseits des Paradigmenstreites um Aktionsforschung oder analytisch-empirische Forschung leuchtet ein, daß sowohl aus Handlungsbemühungen und ihren Folgen gelernt werden kann als auch aus nüchtern-distanzierter Beobachtung und Untersuchung. In beiden Fällen muß aber der Erkenntnisprozeß systematisiert und organisiert werden.

Hier auf entsprechende Erfahrungen und Erkenntnisse inhaltlich einzugehen, verbietet die Zeit. Ich möchte am Schluß lediglich auf die bekannten Quellen der Gestaltung sozialer Institutionen hinweisen, die die Sozialforschung insgesamt kennt und die auch für das Bildungswesen als einer sozialen Institution relevant sind.

Pädagogen neigen dazu, in der ersten Ressource der Schulgestaltung die zentrale und auch die einzige zu sehen: in der kulturell-ideologischen. Man nennt sie Ethos, Moral, Engagement, Überzeugung, Verpflichtungsgefühl, Kultur, Weltanschauung, Ideologie. Ihnen gemeinsam ist eine innere Entschlossenheit, etwas zu tun, die Welt nach einem positiven Modell zu gestalten. Ihr Fehlen dokumentiert sich vor allem in Gleichgültig-

keit, Verantwortungslosigkeit, Indifferenz. Doch woher kommt diese Ressource heute? Unzweifelhaft hat sie religiöse Wurzeln oder säkulare sozioethische Wurzeln. Beide sind heute in „short supply“. Die Studentenbewegung und der in ihr enthaltene sozial-ethische Gestaltungswille war noch mit säkularisierten theologisch-religiösen moralischen Ansprüchen gesättigt; im modernen Individualisierungsschub hat sich die ethische Orientierung klar auf die Realisierung des eigenen Lebensprojekts verschoben.

Es bleibt hier aber eine wichtige Hoffnung, wenn wir die nicht unbestrittene Annahme akzeptieren, daß zumindest teilweise Moral durch Kompetenzen substituierbar ist. Die durch Ausbildung und Fortbildung förderbare Ressource Wissen und Kompetenzen der Problemlösung gewinnt dann einen entscheidenden Stellenwert, da sie insgesamt in die „Ressource Personen“ einfließt.

Vielleicht können wir mehr auf die zweite Ressource setzen, der marktwirtschaftliche Organisationsprinzipien zugrunde liegen: auf Incentives. Daß sich Engagement und Einsatz lohnen müssen, wäre hier also vor allem zu beachten, wenn Schulsysteme und Schulen gestaltet werden. So wären Anreize zu schaffen, daß sich Schulleiter an der pädagogischen und leistungsbezogenen Qualität der Schule orientieren, daß sich kollegiales Verhalten „auszahlt“, daß ein effizienter und kollegialer Führungsstil belohnt wird. Gleiches gilt für Lehrer, ein Prinzip, das zum Beispiel in die neue Mitarbeiterbeurteilung und Lehrerbeurteilung im Kanton Zürich Einzug halten soll.

Wenn von Incentives als Ressource gesprochen wird, dann ist auch klar, daß gute Schulen und gute Lehrer nicht umsonst zu haben sind. Ideologie scheint dagegen als Ressource kostenlos zu sein, weshalb sie in Wirtschaftskreisen verständlicherweise immer als suspekt betrachtet wird.

Kostenneutral erscheint vielen auch die dritte Ressource zur Wirklichkeitsgestaltung: der Rekurs auf Aufsicht, Kontrolle und Sanktion. Kein soziales System kommt ohne sie aus. Der Rückgang auf formal-rechtliche Rahmenbedingungen bleibt als soziales Sicherheitsnetz unentbehrlich. Seine Exekution hat in den letzten Jahrzehnten deutlich an Popularität verloren, so daß auch sie in „short supply“ geraten ist. Die Verschiebung von „Kontroll-Verantwortung“ kann leicht in der Form der PILATUS-Geste zu Entlastungsstrategien führen, wenn nicht parallel systemische Veränderungen in der Verantwortungsorganisation vorgenommen werden.

Eine Bestandsaufnahme der Qualitätskriterien und ihrer Realisierung im Bildungswesen muß somit, wenn sie in Gestaltungsdenken führt, auch zu einer Bestandsaufnahme der obigen Handlungsressourcen führen. Auf diesem Wege kämen wir nicht nur zu einem neuen Leitbild guter Schulen, das uns in Umrissen heute so präzise wie schon lange nicht mehr vor Augen steht, sondern auch zu einer realistischen Konzeption, wie Bildungs-System-Gestaltung in Zukunft zu organisieren wäre.

Ohne Zweifel würde sich dann zeigen, daß die Verpflichtung auf Qualitätsstandards als eines „normativen Geschäfts“ das Ergebnis eines gesellschaftlichen Diskurses und Einigungsprozesses sein muß, in den die Eltern, Lehrer, Administratoren, Interessenvertreter und Politiker jeweils ihre Vorstellungen über Qualitätsmerkmale einzubringen hätten. Die pädagogische Forschung könnte hier hilfreich sein, da die Forschungsbemühungen der letzten Jahre – wie hier zu zeigen versucht wurde – klare Hinweise auf qualitativ hochwertige Umwelten schulischen Lebens und Lernens erarbeitet haben

Literatur

- ALTRICHTER, H./RADNITZKY, E./SPECHT, W.: Innenansichten guter Schulen. Wien 1994.
- AURIN, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- BAUMERT, J.: Schulleitung in der empirischen Forschung. In: ROSENBUSCH, H. W./WISSINGER, J. (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Braunschweig 1992, S. 52–63.
- BUDE, H./KOHLE, M. (Hrsg.): Radikalisierte Aufklärung. Studentenbewegung und Soziologie in Berlin 1965 bis 1970. Weinheim 1989.
- BÜRGI, R.: Organisationskultur in Schulsystemen. (Lizentiatsarbeit) Universität Zürich 1990.
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Bildungsindikatoren Schweiz. Bern 1993.
- CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Ed.): Making education count. Paris 1994.
- EDER, F.: Wichtig aber stressig: Schule als Teil der Lebenswirklichkeit. In: JANIG, H. u.a.: Schöner Vogel Jugend. Analysen zur Lebenssituation Jugendlicher. Linz 1985, S. 373–399.
- EDMONDS, R. R.: Making public schools effective. In: SOCIAL POLICY 12 (1979), pp. 56–60.
- EDMONDS, R. R.: Programs of school improvement: An overview. In: EDUCATIONAL LEADERSHIP 40 (1982), 3, pp. 4–11.
- FEND, H.: Schulklima. Weinheim 1977.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982.
- FEND, H.: Determinanten von Schulleistungen. Wie wichtig sind die Lehrer? In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 12 (1984), 1, S. 62–87.
- FEND, H.: Was ist eine gute Schule? In: WESTERMANN'S PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 7/8 (1986), S. 8–12.
- FEND, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als Pädagogische Handlungseinheit. In: STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, H. 1) Wiesbaden 1987, S. 55–79.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a.M. 1988a.
- FEND, H.: Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: NEUE SAMMLUNG 28 (1988b), 4, S. 537–547.
- FEND, H.: Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: BERG, C./STEFFENS, U. (Hrsg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88. (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, H. 5) Wiesbaden 1991, S. 43–49.
- GESER, H.: Wie lernt die Schule? In: ZBS (Hrsg.): Wie lernt die Schule? Ebikon 1991, S. 63–74.
- GREBER, D.: Auf dem Wege zur „guten Schule“. Weinheim 1992.
- HENTIG, H.: Die Schule neu denken. München 1993.
- HOLTAPPELS, H. G. (Hrsg.): Lernkultur an Sekundarschulen. Dokumentation einer IFS-Tagung-Dortmund, 11. September 1992. Dortmund 1993.
- HOLTAPPELS, H. G.: Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim 1994.
- HOPKINS, D.: Process indicators for school improvement. In: CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Ed.): Making education count. Developing and using international indicators. Paris 1994, pp. 145–172.
- KISCHKE, K. H.: Berufsbezogene Einstellungen von Schulleitern/schulischen Funktionsträgern und Lehrern ohne Leitungs- und Verwaltungsaufgaben. In: ROSENBUSCH, H. S./WISSINGER, J.: Schulleiter zwischen Administration und Innovation. (Schulleiter-Handbuch, Bd. 50) Braunschweig 1989, S. 63–71.
- LESCHINSKY, A.: Schultheorie und Schulverfassung. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 82 (1990), 4, S. 390–407.
- LESCHINSKY, A.: Dezentralisierung im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In: POSCH, P./ALTRICHTER, H. (Hrsg.): Schulautonomie in Österreich. Wien 1992, S. 227–239.
- LINNEY, J. A./SEIDMANN, E.: The future of schooling. In: AMERICAN PSYCHOLOGIST 44 (1989), 2, pp. 336–340.
- LIPSITZ, J.: Successive schools for young adolescents. New York 1984.
- MORTIMER, P./SAMMONS, P./STOLL, L./LEWIS, D./ECOB, P.: School matters: The junior years. Somerset, England 1988.
- PESTALOZZI, J. H.: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes. In: PESTALOZZI, J. H.: Sämtliche Werke. Berlin/Leipzig 1938.
- POSCH, P./ALTRICHTER, H.: Schulautonomie in Österreich. Wien 1992.
- PURKEY, S. C./SMITH, M. S.: Effective schools: A review. In: THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL 83 (1983), 4, pp. 426–452.
- RAUDENBUSH, S. W./WILLMS, D. J. (Hrsg.): Schools, classrooms, and pupils. International studies of schooling from a multilevel perspective. San Diego 1991.
- ROLFF, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim 1993.
- ITTER, M./MAUGHAN, B./MORTIMER, P./OUSTON, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim 1979.
- SCHRIMPF, R.: Neuzeitliche Führung einer Gemeindeschule. (Lizentiatsarbeit) Universität Zürich 1991.

- SPECHT, W.: Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen. In: ALTRICHTER, H./RADNITZKY, E./SPECHT, W. (Hrsg.): Innenansichten guter Schulen. Wien 1994, S. 18–42.
- SPIEL, O.: Am Schaltbrett der Erziehung. Bern 1947.
- STEFFENS, U./BARGEL, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989.
- TREBESCH, K.: Organisationskultur: Zwischen dem Versuch totaler Verhaltenskontrolle und der Funktion sozialer Abwehr von Angst in Organisationen. ZOE (1985), 4, S. 51–64.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION: What works. Washington 1986.

Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule

Aus der Nationalökonomie ist bekannt, daß menschliches Kapital eine zentrale Rolle bei der Entfaltung wirtschaftlichen Wachstums spielt. Ertragsraten bei Investitionen in menschliches Kapital sind zumeist sehr hoch: Das Wirtschaftswachstum wird durch die Bildungsexpansion vorangetrieben. Nun wird langsam deutlich, daß eine weitere Form von Kapital – soziales Kapital – eine bedeutende Rolle in der Bildung von menschlichem Kapital spielt. Doch ist das Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehende soziale Kapital nicht zu allen Zeiten gleich.

Soziales Kapital ist das gesamte Sortiment an gesellschaftlichen Mitteln, auf die ein Individuum zurückgreifen kann, um mit ihrer Hilfe ein Ziel zu erreichen. Diese gesellschaftlichen Hilfsquellen bestehen aus Vertrauen (und der Vertrauenswürdigkeit, auf der dieses gründet), dem Netz an Verpflichtungen, die man, wenn nötig, in Anspruch nehmen kann, dem allgemeinen Einvernehmen, das effiziente Zusammenarbeit ermöglicht, und anderen in sozialen Beziehungen verankerten Aktivposten. Soziales Kapital hat seinen *locus* in der unmittelbaren Familie, der Großfamilie oder Verwandtschaft, der ethnischen Gruppe, der Religionsgruppe, der Gemeinschaft. Diese primordialen Formen von Gesellschaftsstruktur bilden das Hauptkapitalvermögen der meisten neuen Unternehmen. Ein „Familienunternehmen“ war der Ausgangspunkt für eine Vielzahl der weltgrößten Firmen, und einige Unternehmen, wie etwa Restaurants, Handelsbanken und Diamantengroßhändler, scheinen auf Dauer weitgehend von dem sozialen Kapital abzuhängen, das ihnen die Verwandtschaftsbande bieten.

Die Rolle sozialen Kapitals in der Bildung menschlichen Kapitals wird häufig verkannt. Menschliches Kapital wurde als Produkt von Bildungseinrichtungen angesehen: der High School, der Grammar School, des Gymnasiums, des Lycée, der Universität. Tatsächlich haben Erzieher es oft als ihre Aufgabe gesehen, das Kind oder den Jugendlichen aus der engen und egoistischen Umklammerung der Familie zu befreien, das Wissen und die Fertigkeiten bereitzustellen, die eine nach oben führende Mobilität bewirken, häufig trotz Familie und näherer Verwandtschaft.

Es gibt jedoch einen neuen Umstand, der eine Neubewertung der Rolle dieser primordialen und traditionellen Formen von Gesellschaftsstruktur erzwungen hat. In der Vergangenheit gab es sie häufig im Überangebot – Beschränkungen, die ehrgeizige junge Leute von der Verwirklichung ihrer Ziele abhielten –, heute sind sie in manchen Gegenden der westlichen Welt häufig zu knapp und haben so ihre Bedeutung für die Erziehung bewußt werden lassen. Viele Kinder wachsen heute in Eineltern-Familien auf, was sowohl auf eine sprunghaft ansteigende Rate nichtehelicher Kinder zurückzuführen ist, als auch auf eine stark steigende Scheidungsrate. Die Eltern derer, die in Zweieltern-Familien aufwachsen, arbeiten häufig beide und sind manchmal besorgter um ihre eigene

Karriere als um die Zukunft ihrer Kinder. Der Halbschatten der Verwandtschaft, Gemeinschaft und Religionsgruppe, der einst die Familie umgab und ihr Unterstützung bot sowie Normen zur Lenkung ihrer Kinder, hat in manchen Gegenden begonnen, sich aufzulösen: Vorstädte treten an die Stelle von nachbarschaftlicher Umgebung, die geographische Mobilität nimmt zu und Religionsgemeinschaften verlieren ihre Kraft. Plötzlich sehen sich Erzieher der Tatsache gegenüber, daß Kinder und Jugendliche, ob sie nun aus „guten“ oder „nicht so guten“ Familien stammen, ohne das soziale Kapital zur Schule kommen, auf das diese implizit angewiesen ist: ohne die elterliche Aufmerksamkeit, die die schulischen Anforderungen untermauert und Unterstützung bietet, um sie zu erfüllen; ohne die Beaufsichtigung der Hausaufgaben, die Eltern lange Zeit übernahmen; ohne die Gemeinschaftsnormen und die Beaufsichtigung durch die Gemeinschaft, die Jugendliche von Schwierigkeiten fernhält. Gleichzeitig bietet die Herausbildung einer internationalen Jugendkultur, die sich um Popmusik, Videos und andere kommerzielle Unterhaltung zentriert, eine alternative Sichtweise des Erwachsenenlebens, die wie ein Rattenfänger die Jugendlichen von den von der Schule geforderten anhaltenden Bemühungen ablenkt.

Das soziale Kapital war schon immer von großer Bedeutung in der Entwicklung menschlichen Kapitals; doch erst seit es für weite Teile der Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend vorhanden ist, ist seine wirkliche Bedeutung stärker ins Bewußtsein gerückt. Forschungen über die Determinanten der Leistung in Grundfertigkeiten in den 1960er Jahren in Großbritannien (*The Plowden Report*) und in den Vereinigten Staaten (*Equality of Educational Opportunity*) zeigten, daß Abweichungen bezüglich des Familienhintergrundes – das heißt Unterschiede in der Menge an menschlichem und sozialem Kapital zuhause – bei weitem mehr Einfluß auf die schulischen Leistungen hatten als Unterschiede zwischen den Schulen, auf die die verschiedenen Kinder gehen. Neuere Studien haben gezeigt, von welcher großen Bedeutung soziales Kapital außerhalb des Elternhauses, in der Religionsgemeinschaft, für die Leistung der Kinder ist: Kinder, die auf konfessionelle Schulen gehen, zeigen höhere Leistungen als ihre aus vergleichbaren Familien stammenden Gegenüber in staatlichen Schulen. Dieser Effekt ist noch ausgeprägter bei Kindern aus Eineltern-Haushalten, was darauf hindeutet, daß das von konfessionellen Schulen gebotene soziale Kapital besser den Mangel an sozialem Kapital im Elternhaus kompensieren kann, als dies staatliche Schulen können. Diese Ergebnisse bringen frühere Arbeiten ins Gedächtnis, die durchgehend einen merkwürdigen Punkt auf der amerikanischen Bildungsszenerie erkennen ließen: Die schulische und wissenschaftliche Leistung von Personen, die in einer bestimmten kleinen Region im westlichen Teil der amerikanischen Wüste aufwuchsen und zur Schule gingen, stand in keinem Verhältnis zu ihrer Anzahl. Es handelt sich hierbei um die von Mormonen besiedelte Gegend in Utah, in und um Salt Lake City. Der rote Faden, der sich durch die Ergebnisse all dieser Studien zieht, ist die Bedeutung des sozialen Kapitals in Religionsgemeinschaften für die Entwicklung menschlichen Kapitals.

Die Erkenntnis unter Erziehern, daß soziales Kapital in Familie und Gemeinschaft für die persönliche und schulische Entwicklung der Jugendlichen von Bedeutung ist, und die Einsicht, daß soziales Kapital in modernen Familien und Gemeinschaften abnimmt, haben in einigen Gegenden zu einer Umkehr der traditionellen Schulpraxis geführt: Anstatt die Eltern auf Abstand zu halten, um eine Einmischung ihrerseits in schulische Angelegenheiten zu verhindern, haben einige Lehrer begonnen, die Tatsache, daß Eltern an der Ausbildung ihrer Kinder beteiligt sind, zum Besten zu nutzen und ihre

Einbeziehung in die schulische Arbeit zu fördern. Eine nicht von Lehrern angeführte, aber dennoch in einigen Ländern sehr starke Bewegung zielt darauf ab, den Eltern bessere Möglichkeiten der freien Schulwahl einzuräumen. Während die direkte Rolle der Eltern in der Kindserziehung abnimmt, kann die freie Wahl der Schule durch die Eltern deren Bedeutung für das Leben ihrer Kinder aufrechterhalten oder stärken, indem sie es sind, die eine angemessene schulische Umgebung wählen.

Wie entwickelt sich soziales Kapital außerhalb der Familie?

Das soziale Kapital einer Gemeinschaft besteht aus Vertrauen, strengen Normen zur Regulierung des Verhaltens und zur Eindämmung von Abweichungen, der stetigen Verwicklung von Leuten in das Leben anderer, gemeinsamen Beziehungen zu den gleichen Organisationen, einer reichhaltigen Struktur wechselseitiger Verpflichtungen. Außerdem muß das soziale Kapital einer Gemeinschaft, damit es dem Wachstum und der Entwicklung Jugendlicher dient, generationenübergreifend sein, so daß neben den eigenen Eltern auch andere Erwachsene eine Rolle im Leben der Kinder spielen. Konfessionelle Institutionen – das zuvor genannte Beispiel – besitzen diese Eigenschaft, wie auch auf verwandtschaftlichen oder ethnischen Beziehungen basierende Institutionen. Doch sind die für die modernen Gesellschaften charakteristischsten Institutionen häufiger generationenspezifisch. So sind zum Beispiel Kinder nicht am Arbeitsplatz ihrer Eltern zugegen und sie nehmen nicht an den Cocktailparties ihrer Eltern teil, genausowenig gehen die Eltern auf die Schulen ihrer Kinder oder besuchen deren Rock-Konzerte.

Drei Eigenschaften sozialer Beziehungen sind für das Wachstum sozialen Kapitals von Bedeutung. Die Beziehungen sollten von einer gewissen *Dauer* sein, sie sollten *vielfältig*, nicht einfach, sein, und sie sollten *Geschlossenheit* aufweisen. Vielfältige Beziehungen zwischen zwei Personen sind solche, in denen die Personen beide in zwei oder mehr Aktivitäten einbezogen sind, etwa wenn sie einer Arbeit im selben Büro oder derselben Fabrik nachgehen und außerdem Nachbarn sind. Einfache Beziehungen sind solche, auf die dies nicht zutrifft: Die Leute, mit denen man zusammen arbeitet, sieht man nur auf der Arbeit; Nachbarn sind lediglich Nachbarn; und Eltern kennen die Freunde ihres Kindes nur über das Kind. Die Bedeutung vielfältiger Beziehungen liegt darin, daß, je mehr die Leben zweier Personen sich überschneiden, es um so mehr Möglichkeiten gibt, symbiotische Hilfe zu leisten oder, wenn nötig, Unterstützung in einem bestimmten Bereich zu geben, die durch Hilfe in einem anderen Bereich vergolten werden kann, wenn Bedarf ist. Sind die Beziehungen einfacher Natur, sind solche Möglichkeiten gegenseitiger Hilfestellung nur minimal.

Eine Geschlossenheit des sozialen Netzwerks ist dann gegeben, wenn die Personen, zu denen man in Beziehung steht, selbst untereinander durch eine Beziehung verbunden sind. Wenn Netzwerke Geschlossenheit aufweisen, können sich Normen herausbilden, anders als in offenen Netzwerken. Normen sind vom Rücklauf von Mitteilungen (häufig in Form von Klatsch) abhängig, und dieser Rücklauf kann nur stattfinden, wenn es sich um geschlossene Netzwerke handelt.

Die für die Bildung menschlichen Kapitals bedeutendste Form von Geschlossenheit im Bereich des sozialen Kapitals ist die des generationenübergreifenden Netzwerks. Ein geschlossenes Generationsnetzwerk ist dann gegeben, wenn Eltern eines Kindes die Eltern der Kinder kennen, mit denen ihr Kind befreundet ist. Wenn diese Verbindungen

bestehen, können Eltern gemeinsame Normen und Standards zur Regulierung des Verhaltens ihrer Kinder aufstellen und durchsetzen; sind sie nicht gegeben, sind die Eltern isoliert in der Kontrolle des kindlichen Verhaltens. Außerdem sind in solch geschlossenen Netzwerken alle Eltern für die Kinder da, wenn sie gebraucht werden, während bei nicht vorhandener Geschlossenheit jedes Kind nur seine eigenen Eltern als Hilfsquelle hat.

Der heutige Mangel an sozialem Kapital

Jedes Kind tritt mit drei Arten von Kapitalvermögen in das Erwachsenenleben ein: materiellem Kapital in Form von materiellen Gütern oder Geld, um diese zu kaufen; menschlichem Kapital in Form von erworbenem Wissen und Fertigkeiten; und sozialem Kapital in Form von sozialen Beziehungen innerhalb der Familie oder der Gemeinschaft, auf die man sich stützen kann. Mit jeder Generation ändert sich das Mischungsverhältnis dieser drei „Ausstattungen“, und im Schnitt weist diese Veränderung immer in eine Richtung: Zunahme von materiellem Kapital, Zunahme des menschlichen Kapitals und Abnahme des sozialen Kapitals. Kann dieser Mangel an sozialem Kapital überwunden werden? Kann in soziales Kapital investiert werden, so wie es für das menschliche Kapital geschehen ist, um Eltern ein besseres Erreichen ihrer Ziele zu ermöglichen?

In soziales Kapital zu investieren und eine soziale Infrastruktur aufzubauen, die die in der Familie und der Gemeinschaft erfahrenen Verluste kompensiert, ist nicht so einfach, wie in menschliches Kapital zu investieren. Investitionen in menschliches Kapital sind individuelle Investitionen, die individuelle Gewinne bringen; Investitionen in soziales Kapital, die inhärent sozial sind, lassen nur einen kleinen Teil des Gewinns aus den persönlichen Investitionen erkennen. Daher ist die Antwort auf die Frage, ob der Mangel an sozialem Kapital ausgeglichen werden kann, nicht einfach: Dieser Ausgleich erfordert explizite Aufmerksamkeit für die gesamte soziale Umgebung, in der Kinder aufwachsen, und eine Neugestaltung dieser Umgebung – entweder durch eine Ausweitung der Schule oder durch neue außerschulische Institutionen. Er kann durchaus eine Verlagerung der Rolle der Eltern zur Folge haben, indem diese nicht mehr den größten Teil dieser Umgebung schaffen, sondern zwischen von anderen angebotenen Umgebungen auswählen, wobei sie als Ombudsmann und Agent ihres Kindes dienen.

Andere Konzeptionen von sozialem Kapital

Der Begriff „soziales Kapital“ wird von einer Reihe von Sozialwissenschaftlern benutzt, wobei seine Bedeutung variiert. Die Deutung, die in ihren Implikationen vielleicht am stärksten von meiner hier verwendeten Auslegung des Begriffs abweicht, ist die PIERRE BOURDIEUS (1980). BOURDIEU versteht alle Arten von Kapital, einschließlich sozialen Kapitals und kulturellen Kapitals, als Manifestationen finanziellen Kapitals. Daher gibt es in BOURDIEUS Vorstellung nur eine einzige Dimension von Kapital, ein Maß an Ungleichheit, das sich allerdings unterschiedlich manifestiert.

Dem Konzept von sozialem Kapital zufolge, das ich hier dargelegt und auch andernorts verwendet habe (COLEMAN 1988, COLEMAN/HOFFER 1987), wird soziales Kapital durch die Struktur der sozialen Beziehungen erzeugt. Die Mitglieder einer Dorfgemein-

schaft, die sich gegenseitig in den verschiedensten Fällen um Hilfe bitten können, haben beträchtliches soziales Kapital, während die Bewohner eines zerrütteten städtischen Wohnviertels, die den Menschen, die sie dort auf der Straße treffen, nicht trauen können, nur wenig soziales Kapital haben. Dies gilt auch für die Bewohner eines Luxusappartements, die keinen ihrer Nachbarn kennen. Dem von mir beschriebenen Konzept zufolge handelt es sich bei sozialem Kapital nicht um eine *Manifestation* finanziellen Kapitals (und damit von Ungleichheit). Vielmehr sind soziales Kapital und finanzielles Kapital eher *Substitute*. Sie stehen nicht in einer positiven, sondern in einer negativen Beziehung zueinander.

Schulen der Zukunft

Welchen Aufschluß gibt uns all dies über die Art der Sekundarschulen, die in Zukunft lebensfähig sein werden? Ich habe nahegelegt, daß die High Schools der Gegenwart weniger lebensfähig sind als die der Vergangenheit, aufgrund von Veränderungen in der Familie – und daß nur unter besonderen Bedingungen, etwa der Art, wie sie im Umfeld einiger konfessioneller Schulen zu finden sind, die Lebensfähigkeit der Schulen einigermaßen intakt bleibt. Die Folge davon ist, daß in einer stetig wachsenden Zahl von Schulen der implizite Kontrakt zwischen Eltern und Schule, demzufolge die Schule von den Eltern bevollmächtigt ist, Autorität auszuüben, nicht länger Gültigkeit hat. Dies ergibt sich aus dem Verlust sozialen Kapitals innerhalb der Familie – in der die Eltern auf Autorität über ihre Kinder im Teenageralter verzichtet haben, während das Familienleben selbst schwächer geworden ist – und innerhalb der die Familie umgebenden Gemeinschaft.

Das Scheitern dieses Vertrags hat die Lehrer den Schülern auf Gedeih und Verderb ausgeliefert, Noten in die Höhe getrieben und zu einer starken Zunahme „attraktiver“ Kurse geführt, um so eine Klientel zu halten. Die Schule wird zur „shopping mall“, zum Einkaufszentrum, wie es POWELL/FARRAR/COHEN (1985) formulieren. Jeder, der bereit ist, die erforderliche Anzahl an Unterrichtsstunden zu absolvieren, hat den High-School-Abschluß sicher, doch die Bildung leidet.

Es scheint zwei völlig unterschiedliche Wege zu geben, auf denen Schulen ihre Lebensfähigkeit wiedererlangen können. Der erste folgt dem Muster der konfessionellen Schulen, indem die Familienautorität gestärkt wird und das den Schülern und Eltern zur Verfügung stehende soziale Kapital wieder aufgefüllt wird (siehe die Beschreibung in COLEMAN/HOFFER 1987). Der zweite Weg beinhaltet die vollständige Abschaffung der Vorstellung, der Schüler unterstehe der elterlichen Autorität und die Schule funktioniere aufgrund einer Gewährung von Autorität seitens der Eltern. Statt dessen wird das Prinzip aufgestellt, daß es eine direkte Beziehung gibt zwischen der Schule und dem Schüler, der eine autonome Person ist.

Der erste Weg steht nur einer Untergruppe der Jugendlichen offen, nämlich denen, die in einer starken primordialen Gesellschaftsstruktur – Familie und Gemeinschaft – leben. Doch auch der zweite Weg kann nur von einer Untergruppe Jugendlicher eingeschlagen werden, denn er impliziert einen Eingriff in die Eltern-Kind-Beziehung und die Übernahme von Verantwortung für und Autorität über das Kind. In Ermangelung eines gesetzlichen Wechsels zu dem Zeitpunkt, an dem das Kind die elterliche Autorität verläßt, ist hierfür die Zustimmung der Eltern erforderlich.

Wenn dieser zweite Weg zu etwas anderem führen soll, als zu einer Schule mit dem Charakter eines Einkaufszentrums, dann erfordert er von den Schülern ein Maß an Verantwortung für ihre eigene Zukunft, das über das von einer Vielzahl von Sekundarschülern gezeigte Maß hinausgeht. Beispiele hierfür lassen sich derzeit in einigen spezialisierten Schulen in verschiedenen Großstädten finden (siehe die Untersuchung über von den Autoren so genannte „Fokus-Schulen“ in New York, in HILL/FOSTER/GENDLER 1990). Dies sind Schulen, deren Schüler größtenteils ihre Familien verlassen haben oder von diesen verlassen wurden, in normalen High Schools (und häufig auch außerhalb der Schule) katastrophale Erfahrungen gemacht haben und nur zur Schule gehen, weil sie erkannt haben, daß dies notwendig ist für ihre Zukunft, für die sie Eigenverantwortung zu übernehmen haben. Es sind Schulen für die, die auf der untersten Sprosse der Leiter stehen. Ob sich dieses Prinzip, unter anderen Umständen, auch auf einen größeren Teil der Kohorte anwenden läßt, bleibt offen.

Die Tatsache, daß es diese beiden Wege gibt, bedeutet, daß man die derzeit gängige Praxis, Kinder einer bestimmten Schule zuzuweisen, aufgibt, um es den Eltern und Jugendlichen zu ermöglichen, den einen oder den anderen Weg zu wählen. Auch aus einem zweiten Grund ist die freie Wahl notwendig. In Anbetracht der Tatsache, daß die Schule eine *konstruierte* Gesellschaftsstruktur ist, und nicht eine Form von primordialer oder natürlicher Gesellschaftsstruktur (wofür sie einst gehalten wurde, was sie aber nie wirklich war), impliziert dies, daß die Mitgliedschaft in einer Schule nicht erzwungen, sondern freiwillig sein sollte. Die Beziehung Schule-Schüler sollte die Form eines Vertrags haben, entweder eines Vertrags zwischen der Familie (oder dem Schüler) und der Schule oder eines Gesellschaftsvertrags zwischen Familien (oder Schülern). Das Konzept, daß der Staat ein Kind einer bestimmten Schule zuweist, ist typisch für ein regulatives Gesellschaftssystem der Art, wie man es in einer primordialen Gesellschaftsstruktur findet.

Die beiden Wege können als „idealisierte Typen“ gelten, in dem Sinne, daß sie beide innerlich konsistent sind und die Ausarbeitung eines bestimmten Prinzips von Gesellschaftsstruktur darstellen. Das durch die erste Möglichkeit repräsentierte Prinzip basiert darauf, daß der Schüler ein Kind ist, das der elterlichen Autorität unterliegt. Die Schule ist ein Agent der Eltern (und in zweiter Linie der weiteren Gesellschaft), indem sie diese Autorität ausübt in einem Kontext, in dem Lehre stattfindet, ebenso wie dort – im besten Falle – auch Lernen vonstatten geht.

Das dem zweiten Weg entsprechende Prinzip besagt, daß der Schüler ein autonomer Erwachsener ist, selbstmotiviert und selbstkontrolliert, der keiner externen Autorität untersteht, außer der Bedingung, daß er bis zu einem bestimmten Alter schulpflichtig ist. Die High School muß nun, wenn sie das Prinzip des *in loco parentis* aufgibt, die persönlichen Präferenzen und Interessen der Schüler ansprechen. Die Wandlung der High School würde dann dem Wandel des College vor einigen Jahrzehnten vergleichbar sein, als dieses sich von einer nach dem Prinzip des *in loco parentis* arbeitenden Institution zu einer von autonomen jungen Erwachsenen besuchten Institution wandelte.

Keiner dieser für die High School möglichen Wege kann als der „bessere“ bezeichnet werden, in dem Sinne, daß er auf allen Ebenen dominieren würde. Außerdem steht die erste der beiden Optionen ganz einfach nicht den Kindern offen, die ein Minimum an sozialem Kapital in Familie und Gemeinschaft mitbringen. Die beiden Wege repräsentieren zwei Phasen, während derer der Übergang vom Kind zum Erwachsenen – ein notwendiger Übergang im Leben – stattfindet. Nach diesem Übergang wird die daraus

folgende Eigenverantwortung zu einer größeren Spannbreite an Leistungen führen, mit extremeren Höhen und Tiefen. Nach diesem Übergang zeigen einige eine stärkere Konzentrierung der Bemühungen, andere dagegen fallen heraus.

Die Nichtlebensfähigkeit der Sekundarschule resultiert aus der Vermischung dieser beiden Prinzipien in den meisten Sekundarschulen. Der Schule wird nicht länger Autorität seitens der Eltern gewährt, andererseits kann sie die Eltern nicht ignorieren. Der fehlende Konsens in der Elterngemeinschaft bedeutet, daß der Schule das Mandat zur Ausübung von Autorität entzogen wird, und sie erhält kein neues Mandat.

Literaturverzeichnis

- BOURDIEU, P.: Le capital social: Notes provisoires. In: ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES 3 (1980), pp. 2-3.
- COLEMAN, J. S.: Social capital in the creation of human capital. In: AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY 94 (1988), pp. 95-120.
- COLEMAN, J. S./HOFFER, T. B.: Public and private high schools: The impact of communities. New York 1987.
- HILL, P. T./FOSTER, G. E./GENDLER, T.: High schools with character. Santa Monica, CA 1990.
- POWELL, A. G./FARRAR, E./COHEN, D. K.: The shopping mall high school. Boston, MA 1985.

Aus dem Englischen von Annette Roeder-Klimmek.

Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats

§ 155 Frankfurter Reichsverfassung (FRV) lautete: „Für die Bildung der deutschen Jugend soll durch *öffentliche Schulen* überall genügend gesorgt werden.“

Nun ist die Frankfurter Reichsverfassung nie in Kraft getreten; doch Art. 143 Abs. 1 S. 1 Weimarer Reichsverfassung (WRV) nahm das Thema wieder auf: „Für die Bildung der Jugend ist durch *öffentliche Anstalten* zu sorgen.“

In der Frankfurter wie in der Weimarer Verfassung bezeichnete der Begriff „öffentliche Schulen“ deutlich Schulen, die nicht „private Schulen“ waren. Die Frankfurter Reichsverfassung räumte zwar „jedem Deutschen“ das Recht ein, (private) Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen, aber dennoch sollte für die Bildung der deutschen Jugend durch *öffentliche Schulen* überall genügend gesorgt werden. Die Weimarer Reichsverfassung ließ „private Schulen“ unter bestimmten Voraussetzungen als „Ersatz für öffentliche Schulen“ zu. Die öffentlichen Schulen sollten durch die Gemeinden, die Länder und das Reich eingerichtet werden (Art. 143 Abs. 1 S. 2 WRV), und die Lehrer sollten die Rechte und Pflichten der „Staatsbeamten haben“ (Art. 143 Abs. 3 WRV). „Öffentliche Schulen“ waren nach der Frankfurter und der Weimarer Reichsverfassung also Schulen, die nicht „private Schulen“ waren.

Das Grundgesetz (GG) hat die Regelungen des § 155 FRV bzw. des Art. 143 Abs. 1 S. 1 WRV nicht wiederholt. Dennoch gilt auch unter der Herrschaft des Grundgesetzes der Satz, daß „für die Bildung der Jugend durch öffentliche Schulen genügend gesorgt“ werden soll. Die Privatschulfreiheit des Grundgesetzes setzt diesen Satz voraus, denn Art. 7 Abs. 4 und 5 handeln von privaten Schulen „als Ersatz für öffentliche Schulen“. Verfassungsrechtlich begründet wird er durch die sogenannte *Sozialstaatsklausel* des Grundgesetzes, die in diesem Sinne ausgelegt wird (OPPERMANN 1976, S. 23 ff.). Die Wirklichkeit der Bundesrepublik bestätigt darüber hinaus diesen Satz: In der Bundesrepublik ist für die Bildung der Jugend in öffentlichen Schulen genügend gesorgt. Nur etwa 5 Prozent der Schüler an allgemeinbildenden Schulen besuchen zur Zeit in der Bundesrepublik private Schulen. Selbst wenn in einzelnen Bereichen der Anteil der Schüler in privaten Schulen deutlich höher ausfällt, so hat doch die Expansion des höheren Bildungswesens in den 1970er Jahren dazu geführt, daß die öffentlichen Schulen aller Arten heute für jedermann räumlich erreichbar sind. Die bildungspolitische Forderung der Frankfurter und der Weimarer Reichsverfassung nach der allgemeinen öffentlichen Schule ist in der Bundesrepublik heute im wesentlichen erfüllt.

Die Krise des Sozialstaats und die Schulen

Bestand und Bedeutung des öffentlichen Schulwesens beruhen in der Bundesrepublik also nicht auf einer verfassungsrechtlichen institutionellen Gewährleistung und auch

nicht auf individuellen Grundrechten, die nur in öffentlichen Schulen erfüllt werden können, sondern auf der sogenannten Sozialstaatsklausel, der verfassungsrechtlichen Aussage des Art. 20 Abs. 1 GG, daß die Bundesrepublik ein „sozialer Staat“ ist. Die verfassungsrechtliche Sozialstaatsklausel jedoch garantiert *keine bestimmte gesellschaftliche Organisationsform*; sie ist eine bloße „Staatszielbestimmung“, deren inhaltliche Ausgestaltung dem Gesetzgeber überlassen bleibt, auch wenn sie mehr ist als ein bloßer politischer Programmsatz, sondern objektives Recht (JARRAS/PIEROTH 1992).

Wenn der Gesetzgeber in der Vergangenheit ein flächendeckendes öffentliches Schulwesen in der Bundesrepublik vorgesehen hat, so hat er von der ihm verfassungsrechtlich eingeräumten Gestaltungsmacht Gebrauch gemacht. Er hat eine öffentliche Schule geschaffen, die verschiedene sozialstaatliche Aufgaben erfüllt:

(1) Die Schule betreut die Schüler; sie bietet ihnen einen „*Schutz- und Schonraum*“. Es war schon immer die Aufgabe des Sozialstaats, die Schwachen zu schützen (Hilfe).

(2) Die Schule unterrichtet die Schüler in nützlichen „*Kenntnissen und Fertigkeiten*“. Es war unbestritten die Aufgabe des Sozialstaats, die gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen zu produzieren (Daseinsvorsorge).

(3) Die Schule ergänzt die familiäre Erziehung und hilft den Schülern beim „*Hineinwachsen in die Gesellschaft*“. Familie und Staat haben ein je eigenes Erziehungsrecht, wirken im Sozialstaat jedoch nach dem „Gesamtplan der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder“ (BVerfG) zusammen (Familienförderung).

(4) Die Schule teilt die Schüler nach ihrer *Begabung* ein, mißt ihre *Leistungen* und richtet sie nach „gesellschaftlichem Bedarf“ aus. Wenn die Schule eine „Zuteilungsapparatur für Sozialchancen“ (SCHELSKY) ist, so sorgt der Sozialstaat dafür, daß diese Aufgabe objektiv erfüllt wird (soziale Gerechtigkeit).

(5) „Wer die Schule hat, hat die Zukunft“, meinten konservative und revolutionäre Gesellschaftspolitiker, denn sie wollten mit der jeweils *neuen Generation* die jeweils alte Welt erhalten oder eine neue Welt bauen. Demokratien wollen durch eine demokratische Schule die Demokratie erhalten und immer wieder neu schaffen. Der Sozialstaat der Vergangenheit war ein Staat, der die Zukunft gestalten wollte (Sozialplanung).

Der Sozialstaat stellt die Schule also in den Dienst der Daseinsvorsorge und der Sozialplanung, er will individuelle und familiäre Defizite ausgleichen und durch die Schule soziale Gerechtigkeit gewährleisten. Über alldem wird jedoch manchmal fast vergessen, daß Schule auch noch ein Ort ist, an dem Kinder und Jugendliche leben und lernen – allein, miteinander und mit einem oder mehreren Lehrerinnen und Lehrern, und daß sie auf diesem Weg erwachsen werden (VON HENTIG 1993, S. 176 ff.).

Der Sozialstaat der Bundesrepublik, der alle diese Aufgaben zu erfüllen suchte und weitgehend auch erfüllt hat, befindet sich nun in einer Krise, von der allenthalben die Rede ist. Von einem „Umbau des Sozialstaats“ wird gesprochen, dessen Ansätze und Auswirkungen überall spürbar seien, insbesondere bei den öffentlichen Unternehmen, die ihre Preise und Leistungen sowie ihre Personalpolitik nach „Marktgeseetzen“ ausrichten würden, auch wenn sie (noch) gar nicht privatisiert sind. Das öffentliche Schulwesen, das zuallererst auch ein öffentliches Unternehmen des Sozialstaats ist, steht dagegen in der gesellschaftlichen Landschaft wie ein erratischer Block, der die Jahrhunderte überdauert hat und unverrückbar erscheint. Festhalten läßt sich angesichts dieser Tatsache, daß die Sozialstaatsklausel den Staat zwar dazu verpflichtet, die *Öffentlichkeit* des Schulwesens zu gewährleisten, nicht jedoch seine derzeitige Ausprägung in staatlichen, kommunalen und privaten Schulen.

Worin besteht nun diese vielberufene Krise des Sozialstaats? Worauf zielt sein Umbau? Die breitgefächerte Diskussion läßt sich auf drei Sätze zurückführen:

(1) Der Sozialstaat erreicht seine *Ziele* nicht bzw. nicht mehr. Die Sozialversicherungssysteme für die Versicherungsfälle Alter, Krankheit, Unfall und Arbeitslosigkeit können den Eintritt des Versicherungsfalles nicht verhindern und seine Folgen nicht ausreichend ausgleichen. Die demographische Entwicklung gefährdet die Alterssicherung. Die chronischen Krankheiten und die Umweltbelastungen überfordern die Kranken- und Unfallversicherung. Die hohe Arbeitslosigkeit übersteigt die Leistungsfähigkeit der Arbeitsförderung. Die Hilfesysteme, die Chancengleichheit in der Gesellschaft gewährleisten (z.B. Ausbildungshilfe) und Gefahren für die Bürger beseitigen sollten (z.B. Sozialhilfe), vermochten weder soziale Ungleichheit zu verhindern noch die Gefahren wirksam zu bekämpfen (HEINZE/OLK/HILBERT 1988, S. 13 ff.).

(2) Die zur Finanzierung des Sozialstaats aufgewandten *Mittel* werden als zu hoch eingeschätzt. Ihre Aufbringung über Beiträge der Versicherten erhöht die Stückkosten bei der Produktion von Gütern und beeinflußt damit die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft; ihre Deckung aus dem allgemeinen Steueraufkommen erhöht die Staatsquote am Sozialprodukt und beeinträchtigt die Belastbarkeit der Steuerzahler. Wenn aber die Ziele des Systems den Einsatz der Mittel nicht mehr rechtfertigen, so steht die Effizienz des Systems auf dem Spiel¹.

(3) Der Sozialstaat war einmal die Antwort des Staates auf die *Soziale Frage*, und die Soziale Frage entstand aus der sozialen Lage der Arbeiterklasse. Durch die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft, nicht zuletzt auch durch die Entwicklung des Sozialstaats selbst hat sich diese Lage jedoch verändert. Die ehemalige Arbeiterklasse wurde in eine „Mittelstandsgesellschaft“ integriert, und es entstand eine sogenannte Neue Soziale Frage, die sich aus der sozialen Lage derjenigen ableitete, die in die „Mittelstandsgesellschaft“ und ihre soziale Sicherung nicht einbezogen waren, die zunächst als „Randgruppen“ bezeichnet wurden, nun aber eine neue soziale Gruppierung darstellen, die mit dem Begriff „neue Armut“ beschrieben wird. Es geht um kinderreiche Familien und Alleinerziehende, um Ausländer und Obdachlose, alte Frauen, chronisch Kranke, Langzeitarbeitslose. Der Sozialstaat begünstigt, so die Kritik, die ohnehin Begünstigten und benachteiligt die ohnehin Benachteiligten (GEIBLER 1976).

Nun könnte man meinen, das alles betrifft die Schule, jenen erratischen Block, doch gar nicht. Doch dieser Eindruck täuscht. Die Kritik am Sozialstaat trifft durchaus auch die oben benannten sozialstaatlichen Funktionen der Schule:

1. Auch dem Schulwesen wird vorgeworfen, daß es seine sozialstaatlichen *Ziele* nicht erreicht. Die Kritik mag pauschal und unberechtigt sein; doch sie besteht und findet Gehör:
 - Die (Halbtags-)Schule betreut die Kinder nur einen Teil des Tages und leistet nicht (mehr) *Schutz vor den Gefahren* der Gesellschaft; sie ist vielmehr selbst ein Gefahrenherd geworden, wie es die derzeitige Gewaltdebatte verdeutlicht (TILLMANN 1994).
 - Die (Unterrichts-)Schule vermittelt nicht mehr die gesellschaftlich erforderlichen *Kenntnisse und Fertigkeiten*, sondern sie ist angesichts der Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung dysfunktional geworden. Die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten werden an anderen gesellschaftlichen Orten, insbesondere in der Arbeit, der Freizeit und durch die Medien erworben. Dies läßt sich an der nicht mehr enden wollenden Debatte um die technologische Grundbildung ablesen. An-

gesichts einer solchen Dysfunktionalität dauern die schulischen Bildungsgänge jedoch viel zu lange, wie die Auseinandersetzungen um das 13. Schuljahr der Gymnasien und die Regelstudienzeit zeigen (KLEMM u.a. 1985).

- Die Aufgabe der Familie wird immer noch weitgehend darin gesehen, die Erziehung in der Schule zu unterstützen, anstatt umgekehrt die Aufgabe der Schule darin zu sehen, die *Erziehung in der Familie* zu unterstützen. Die „kopernikanische Wende“, die in diesem Bereich das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 vollzogen hat, steht der Schule noch bevor².
- Die Politik der Chancengleichheit im Bildungswesen, die das „Jahrzehnt der Bildungspolitik“, das heißt die 1970er Jahre, beherrschte, hat zwar die Dauer der Bildungsgänge verlängert und das allgemeine Bildungsniveau angehoben; die Reproduktion der gesellschaftlichen Ungleichheit im und durch das Bildungswesen hat sie jedoch nicht beseitigt. Deutlich verändert und damit verbessert hat sich zwar die Bildungsbeteiligung der Mädchen; bei den Arbeiterkindern hat sich die Bildungsbeteiligung zwar auch erhöht, doch hinkt sie derjenigen der Kinder von Angestellten und Beamten nach wie vor deutlich hinterher (RODAX 1989, S. 311 ff.).
- Die Geschichte konservativer und revolutionärer Bildungspolitik hat gezeigt, daß man durch die Schule weder die Gesellschaftsordnung bewahren noch umgestalten kann; es ist jedoch eine neue und bittere Erfahrung, daß die *demokratische Schule* nicht nur Demokraten produziert. Wenn Einstellungsuntersuchungen heute zeigen, daß mehr als die Hälfte der Jugendlichen kein Vertrauen in das politische System hat (HOFFMANN-LANGE 1994, S. 92 ff.), wäre zu fragen, was 50 Jahre Schule in der Bundesrepublik eigentlich bewirkt haben.

Wie gesagt, die Kritik mag unberechtigt und undifferenziert sein; daß sie weithin geteilt wird, läßt sich nicht leugnen, und sie stellt somit die sozialstaatlichen Ziele der Schule in Frage.

Dies war die erste Aussage zur „Krise des Sozialstaats“. Auch der zweite Kritikpunkt („zu teuer“) findet Gehör.

2. Die *Ausgaben* der öffentlichen Hand und der Privatwirtschaft für das Schulwesen haben sich in den alten Bundesländern von 17 Mrd. DM im Jahre 1970 auf 56 Mrd. DM im Jahre 1991 erhöht, also in 20 Jahren mehr als verdreifacht; dabei betrug der Anteil der Personalausgaben jeweils etwa zwei Drittel. Der Anteil der Ausgaben für das Schulwesen am öffentlichen Gesamthaushalt ging ebenso wie der Anteil am Bruttosozialprodukt in dieser Zeit zwar zurück (von 8,4 % auf 7,1 % bzw. von 2,5 % auf 2,1 %); dabei muß allerdings berücksichtigt werden, daß die Zahl der Schüler (an allgemeinbildenden Schulen) in dieser Zeit ebenfalls zurückgegangen ist, nämlich von etwa 9 Mio. auf etwa 7 Mio., nicht aber die Zahl der Lehrer, die vielmehr von rund 300.000 auf rund 500.000 gestiegen ist (BMBW 1992/93). Angesichts der allgemeinen Einsparungen in den öffentlichen Haushalten und angesichts der Kritik an der sozialstaatlichen Aufgabenerfüllung des Schulwesens (siehe oben unter 1), erscheint es ausgeschlossen, daß das Schulwesen in der Diskussion um die Finanzkrise des Sozialstaats ausgespart bleibt. Erste Anzeichen, wie zum Beispiel die Erhöhung der Pflichtstundenzahl der Lehrer, sprechen bereits eine deutliche Sprache. Die wieder ansteigenden Schülerzahlen scheinen andererseits zur vermehrten Neueinstellung von Lehrern zu führen.
3. Fragt man, ob die Schule einen Beitrag zur *Lösung der „Neuen Sozialen Frage“*, also zum dritten der oben bezeichneten Probleme der Sozialstaatskrise leistet, so fällt

die Antwort auf der Grundlage der eingangs bezeichneten sozialstaatlichen Funktionen der Schule leicht; sie ist negativ:

- Die Schule bietet für die besonders Benachteiligten keinen besonderen Schutz vor Gefahren; sie behandelt grundsätzlich alle Schüler gleich. Die Sonderschulen für die sogenannte Lernbehinderten werden demnächst durch die Integrationspolitik aufgegeben, wobei das Versprechen der besseren Förderung innerhalb des allgemeinen Schulwesens noch einzulösen ist³.
- Die Schulpolitik der letzten 20 Jahre war darauf gerichtet, entweder die organisatorische Differenzierung der Bildungsgänge zu beseitigen (Gesamtschule) oder durch eine curriculare Integration Übergänge zwischen den Bildungsgängen zu ermöglichen, was zur „Anpassung nach oben“ und zum „Ausbluten“ der Hauptschule führte. Die Zahl der Hauptschüler hat sich seit 1970 mehr als halbiert (BMBW 1992/93). Von einer Förderung besonders benachteiligter Kinder kann jedenfalls tendenziell nicht die Rede sein.
- Es ist ein altbekanntes Phänomen, daß in der Schule *Mittelstandseltern* das Sagen haben; sie treffen in der Schule auf Lehrerinnen und Lehrer, die ebenfalls weitgehend aus der Mittelschicht stammen. Für die Familienprobleme, die die Neue Soziale Frage aufgeworfen hat, gibt es in der Schule zwar viel Verständnis, jedoch kaum Lösungen.
- Da die Schule nicht einmal einen Beitrag zur Angleichung der Bildungsbeteiligung der traditionellen sozialen Schichten leistet (siehe oben), ist schon die Erwartung eines entsprechenden Beitrags zur Lösung der Neuen Sozialen Frage verfehlt. Das gilt allerdings nicht für die ausländischen Kinder, deren Bildungsbeteiligung sich deutlich erhöht hat. So hat sich die Zahl ausländischer Gymnasiasten in den alten Bundesländern von 1960 bis 1970 verachtfacht, von 1970 bis 1980 nochmals verdreifacht und von 1980 bis 1990 nochmals verdoppelt (BMBW 1992/93).
- Ein Beitrag der Schulen zur *Integration* von sozialen Randgruppen wird nicht sichtbar; es spricht vieles dafür, daß die Schule die Arbeit mit diesen Gruppen eher der Jugendhilfe überläßt. In jüngster Zeit lassen sich allerdings verstärkt wieder Bemühungen um die Schulsozialarbeit, also eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, feststellen⁴.

Wenn also die Krise des Sozialstaats die sozialstaatlichen Funktionen der Schule betrifft, so wäre zu fragen, ob auch die Vorschläge zum Umbau des Sozialstaats auf die Schule angewandt werden können und sollen.

Der Umbau des Sozialstaats und die Schule

Der „Umbau des Sozialstaats“ vollzieht sich in vielfältigen Formen, die ich durch fünf Schlagworte zusammenfasse:

- Demokratisierung gegen Bürokratisierung,
- Effizienzsteigerung durch Wirtschaftsprüfung und Organisationsentwicklung,
- Kostensenkung durch Selbstbeteiligung und Aufgabenverlagerung,
- Privatisierung der Einrichtungen und Funktionen,
- Ausbau des sogenannten „Third Sector“ und des „Welfare Mix“.

In welchen Formen wird dieser Umbau die Schule erreichen?

(1) Die *Sozialbürokratie* ist nicht weniger der Kritik ausgesetzt als die Staatsbürokratie. Die AOK und die Berufsgenossenschaft, die BfA und die Bundesanstalt für Arbeit gelten nicht als Selbstverwaltungseinrichtungen der Versicherten, sondern werden von ihnen als staatliche Behörden wahrgenommen; im Sozialamt und im Jugendamt, im Ausbildungsförderungsamt und in der Erziehungsberatungsstelle sehen die Bürger nicht ihre eigenen kommunalen Einrichtungen, sondern die unterste Stufe einer Staatsbürokratie. Krankenhäuser und Sozialstationen, Kinder- und Altentagesstätten, die von Wohlfahrtsverbänden unterhalten werden, erscheinen nicht als mildtätige Werke der Nächstenliebe, sondern als staatlich finanzierte Verbandsmacht. Alle diese Einrichtungen sind demokratisch-pluralistisch strukturiert; doch angesichts ihres starken Bürokratisierungsgrades können die Bürger dies oft nicht wahrnehmen. Es wurden deshalb auch kaum Versuche einer weiteren Stärkung der Bürgerbeteiligung unternommen, sondern man beschränkte sich darauf, den demokratisch-pluralistischen Charakter wieder stärker herzustellen.

Anders dagegen in der staatlich-kommunalen Schule. Diese war und ist wirklich die unterste Stufe der Verwaltungshierarchie, wie Hellmut Becker dies bereits 1954 betonte (BECKER 1954). Sie ist eine unselbständige Anstalt des öffentlichen Rechts, ohne Rechte der Selbstverwaltung und ohne eine mitgliedschaftliche Struktur, das heißt, sie hat keine eigenen Aufgaben, und ihre Organe werden nicht durch Mitglieder gewählt. Nun gab es zwar in den 1970er Jahren eine breite Bewegung zur „Demokratisierung der Schule“, die zur Einführung von *Repräsentativverfassungen* (Mitbestimmung) führte⁵; doch eine spürbare Veränderung des Charakters der Schule läßt sich nicht feststellen. Zwar gibt es in den 1990er Jahren nun wieder ein Aufleben dieser alten Debatte unter etwas veränderten Vorzeichen (Autonomiedebatte); doch stammt die Schubkraft dieser Entwicklung weniger aus politisch-demokratischen, sondern vielmehr aus ökonomisch-funktionalen Motiven (RICHTER 1994). Insofern paßt diese Entwicklung in die Diskussion über den „Umbau des Sozialstaats“.

(2) Die *Wirtschaftlichkeit* des sozialen Leistungssystems ist seit langer Zeit Gegenstand von Kritik und von Untersuchungen. Es gibt vermutlich keinen Bereich der öffentlichen Verwaltung, der so eingehend untersucht wurde. Ob es sich um die Wirtschaftlichkeit des Krankenhauses oder des kassenärztlichen Abrechnungssystems, des Arbeitsschutzes oder der Fortbildung und Umschulung handelt, nichts blieb ununtersucht, und es zeigen sich durchaus Wirkungen, zum Beispiel in der derzeitigen Reform der Krankenversicherung. Das Schulwesen blieb dagegen lange Zeit von derartigen Untersuchungen verschont.

Die Schulverwaltung versucht zur Zeit, der Kritik an der Effizienz des öffentlichen Schulwesens durch Wirtschaftlichkeitsüberlegungen entgegenzusteuern, die nun allerdings durchaus kritische Ergebnisse zeigen, die zu lebhaften Erörterungen in der Öffentlichkeit führen⁶. Während Wirtschaftlichkeitsuntersuchungen eher von der Prüfung der eingesetzten Mittel ausgehen und Wirtschaftlichkeit eher mit Sparsamkeit gleichsetzen, sollen Vorhaben der Organisationsentwicklung dazu dienen, den Grad der Zielerreichung zu verbessern, das heißt die Wirksamkeit der eingesetzten Mittel zu erhöhen (DALIN/ROLFF 1990). Es versteht sich daher, daß Vorhaben der Organisationsentwicklung der Schulverwaltung angenehmer sind als etwa Vorhaben der Wirtschaftsprüfung; doch beides trägt zum „Umbau des (Schul)Sozialstaats“ bei.

(3) Mehr aus Gründen der Sparsamkeit als der Effizienz der eingesetzten Mittel haben die Träger der sozialen Leistungssysteme damit begonnen, die Ausgaben für soziale Lei-

stungen einzufrieren oder sogar zu senken. Dies geschieht auf zweierlei Weise, nämlich entweder durch den *Abbau sozialer Leistungen* oder durch die *Kostenbeteiligung der Empfänger* an der Finanzierung der Leistungen. Der erste Weg hat zur Folge, daß die Leistungen entweder gänzlich entfallen, so daß sie die Empfänger auf dem „Markt“ einkaufen müssen, oder daß sie durch andere soziale Systeme, zum Beispiel die Familie, die Nachbarschaft, erbracht werden müssen. Beide Wege begrenzen den Umverteilungseffekt der sozialen Versicherungssysteme, indem sie die Beitragsbelastung aller Versicherten zu Lasten von Zahlungsverpflichtungen der Leistungsempfänger oder Dritter senken. Aus diesem Grunde gelten beide Wege als ein Mittel der Wirksamkeitssteigerung.

Im Schulwesen werden die beiden Wege zwar auch beschritten, jedoch eher zögerlich und unsystematisch. Der Leistungsabbau geschah insbesondere durch den Unterrichtsausfall, durch Kürzung des Unterrichts in der Stundentafel oder durch Verkürzung der Bildungsgänge (beispielsweise zur Zeit in der Auseinandersetzung um das 13. Schuljahr); wirklich einschneidende Leistungskürzungen wurden jedoch vermieden. Im Bereich der freiwilligen Leistungen, zum Beispiel der Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, kann es sein, daß die Schule die Schüler an den „Markt“ verweist, indem sie in den Bereichen Kunst, Musik und Sport das Feld den kommunalen, verbandlichen oder kommerziellen Anbietern überläßt. Eine Kostenbeteiligung, zum Beispiel durch die Wiedereinführung des Schulgeldes, wurde bisher nicht ins Auge gefaßt; vollzogen wurde jedoch ein Leistungsabbau durch die weitgehende Beseitigung des Schüler-BAföG, was zu einer stärkeren Selbstkostenbeteiligung der Eltern führte. Die Finanzpolitiker vermuten, daß hier noch große Reserven stecken, die beim „Umbau des Sozialstaats“ mobilisiert werden können.

(4) Das Sozialversicherungssystem kennt seit alters her *private Leistungserbringer*. Die Krankenversorgung durch niedergelassene Ärzte und Apotheker hat Tradition, und die privaten Krankenhäuser stehen neben den kommunalen und kirchlichen Krankenhäusern. In der Kranken-, Alters-, Invaliditäts- und Unfallversicherung bieten zahlreiche private Versicherungsgesellschaften Ersatz- oder Zusatzversicherungen an. Das Monopol der Bundesanstalt für Arbeit in der Arbeitsvermittlung wurde erst kürzlich aufgebrochen. Die Privatisierung weiterer sozialer Dienste ist in der Diskussion.

Eine *Privatisierung* des staatlich-kommunalen Schulwesens im Sinne einer Überführung der Schulen in private Trägerschaft ist bisher in der Bundesrepublik noch nicht ernsthaft diskutiert worden, zumindest nicht aus Kostengründen. Eine solche Diskussion wäre auch weitgehend sinnlos, weil die privaten Ersatzschulen nach Art. 7 Abs. 4 GG an gewisse Standards der staatlich-kommunalen Schulen gebunden sind, und weil der Staat das Bestehen eines leistungsfähigen Privatschulwesens auch finanziell sichern muß (BVerfGE 75,40). Ob Privatschulen kostengünstiger arbeiten als öffentliche Schulen, ist zudem eine sehr umstrittene Frage (WEIB 1988, dagegen HAUG 1988).

Auch die *Privatisierung* einzelner schulischer Funktionen wird nur sehr zögerlich und nicht ganz ernsthaft ins Auge gefaßt. So wäre es zwar denkbar, daß die Schule den Sport- und Musikunterricht kommunalen, verbandlichen oder kommerziellen Anbietern überläßt, die dafür – nach Ausschreibung – bestimmte Preise verlangen dürfen. Die Überlassung des Fremdsprachenunterrichts an kommerzielle Anbieter scheidet vermutlich von vornherein wegen der hohen Kosten der langen Lehrgänge aus. Die amerikanischen Versuche in den 1970er Jahren, die in diese Richtung gingen, haben sich auch deshalb als nicht sehr erfolgreich herausgestellt (RICHTER 1975). Die Privatisierung scheint demnach kein geeigneter Weg zum „Umbau des Sozialstaats“ im Bildungswesen zu sein.

(5) Was bleibt – nimmt man die begrenzten Möglichkeiten zu einem „Umbau des Sozialstaats“ im Bereich des Schulwesens zur Kenntnis –, ist die Begründung des „Third Sector“, ist der „Welfare Mix“.

Als „*Third Sector*“ bezeichnet man in der Organisationstheorie den Bereich zwischen oder jenseits von Staat und Markt, in dem gemeinnützige, private und öffentliche Organisationen, insbesondere Stiftungen und Körperschaften, öffentliche Aufgaben wahrnehmen, die vom Staat wirksam nicht erfüllt werden können, die man aber auch nicht dem Markt privater Anbieter überlassen will. Als „*Welfare Mix*“ bezeichnet man in der Sozialpolitik Handlungsformen, in denen sowohl der Staat und der Markt wie auch die Organisationen des „Third Sector“ gemeinsam soziale Dienstleistungen unter besonderer Berücksichtigung des Selbsthilfeansatzes erbringen; dabei geht man davon aus, daß die Verbindung unterschiedlicher Organisationen die Leistungsfähigkeit des Systems insgesamt steigert. Während also die „Third-Sector-Lehre“ eher auf die Organisationsformen abstellt, geht es der „Welfare-Mix-Lehre“ eher um die Handlungsformen (BACKHAUS-MAUL/OLK 1992).

Die deutsche Sozialpolitik kann geradezu als klassischer Bereich für beide Ansätze gelten, denn das deutsche Sozialversicherungssystem wird seit alters her durch Anstalten und Körperschaften des öffentlichen Rechts organisiert, und die sozialversicherungsrechtlichen Leistungen werden im Zusammenwirken öffentlicher Träger und privater Anbieter erbracht. Bei den Hilfesystemen herrschen zwar staatlich-kommunale Organisationsstrukturen vor; doch das Subsidiaritätsprinzip gewährleistet eine Sonderstellung der Wohlfahrtsverbände im Leistungssystem, und der Selbsthilfegedanke einschließlich der ehrenamtlichen Tätigkeiten ist hier fest verankert (KAUFMANN 1987, HEINZE/OLK/HILBERT 1988).

Im Schulwesen dagegen haben diese Ansätze bisher keine Beachtung gefunden. Einen „Dritten Sektor“ gibt es nicht und kann es gar nicht geben, weil eine Schule in staatlicher und/oder kommunaler Trägerschaft eine öffentliche Schule ist, und ist sie keine öffentliche Schule, dann ist sie eine private Schule (HECKEL/SEIPP 1976, S. 142). Aus demselben Grunde ist auch ein „Education-Mix“ ausgeschlossen, eine staatlich-private Trägerschaft ist im Schulrecht nicht vorgesehen. Private Anbieter mögen zwar bestimmte Leistungen in den öffentlichen Schulen anbieten, zum Beispiel Computerkurse, und der Staat kann den Unterricht privater Schulen regeln und bestimmte Prüfungen vorschreiben; von einer gemeinsamen Leistungserbringung durch staatliche, kommunale, verbandliche und private Träger kann im Schulwesen dennoch überhaupt keine Rede sein.

Wie wäre es aber nun, wenn gerade die „Third-Sector“- und „Welfare-Mix“-Ansätze den Umbau des Sozialstaats am besten bewerkstelligen, indem sie – ohne zusätzliche Kosten – die Krise des Sozialstaats bewältigen? Bieten sich hier Lösungsmöglichkeiten auch für das Schulwesen an? Wie könnte das Schulwesen als „Third Sector“ organisiert werden und wie ein „Education-Mix“ entstehen?

Ein öffentliches Schulwesen

Ein „Dritter Sektor“ läßt sich im Schulwesen leicht begründen: Der Staat schreibt einen bestimmten Teil des Schulwesens aus und gewährt Leistungen, die unter den Pro-Kopf-Ausgaben für das staatliche Schulwesen liegen. Bewerben können sich kommunale, ver-

bandliche und private Interessenten, die die Ausschreibungsbedingungen erfüllen und den Status der Gemeinnützigkeit erlangt haben. Dies hätte vermutlich zur Folge, daß zwischen dem staatlichen und dem kommerziellen Schulwesen ein breiter Bereich öffentlich-privater Schulträger entstünde, die um den Zuschlag konkurrieren. Das niederländische Schulwesen wird häufig als Modell genannt, auch wenn es dort Ausschreibungen nicht gibt (LIKET 1993). Diese Schulträger konkurrieren jedoch nicht nur im Rahmen der Ausschreibung miteinander, sondern sie konkurrieren mit den staatlichen und mit den kommerziellen Schulen wie auch untereinander um die Schüler, so daß für die Schüler und Eltern echte Wahlmöglichkeiten entstehen.

Man kann davon ausgehen, daß es in einem solchen System zu Formen begrenzter Zusammenarbeit zwischen den Trägern kommt, nämlich immer dann, wenn die Zusammenarbeit allen Beteiligten Vorteile bringt. Die Träger des „Dritten Sektors“ werden insbesondere versuchen, durch die Beteiligung ehrenamtlicher Kräfte Personalkosten einzusparen, so daß im Zusammenhang mit dem „Dritten Sektor“ ein breiter Selbsthilfebereich entstehen wird. Eine Zusammenarbeit ist jedoch nicht nur innerhalb des „Dritten Sektors“ denkbar; auch die kommerziellen Schulen könnten sich bestimmter Leistungen, die im „Dritten Sektor“ erbracht werden, bedienen, um ihre Marktchancen zu erhöhen. Der Staat könnte bestimmte Ausbildungsgänge zu besonderen Bedingungen ausschreiben und insoweit besondere Formen der Zusammenarbeit mit dem „Dritten Sektor“ entwickeln, wofür das englische „Opting-Out“ ein Modell wäre. Auf diese Art und Weise entstünde zwischen den drei Sektoren etwas, das in Anlehnung an den „Welfare-Mix“ „*Education-Mix*“ genannt werden könnte. Ein solcher „*Education-Mix*“ würde ein vielfältiges Schulwesen schaffen, dessen Funktionsfähigkeit nur durch einheitliche Prüfungen und Berechtigungsanforderungen gewährleistet werden kann.

Ehe man jedoch der Phantasie freien Lauf bei der Ausgestaltung eines solchen Gemäldes läßt, muß die Frage gestellt und beantwortet werden: Darf man so etwas überhaupt denken? – Nach Art. 7 Abs. 1 GG steht das gesamte Schulwesen unter der *Aufsicht* des Staates, nicht mehr und nicht weniger. Eine staatliche oder kommunale Trägerschaft der Schulen wird dadurch jedoch nicht bedingt. Die Privatschulgarantie schließt eine Monopolstellung staatlicher oder kommunaler Schulen sowieso aus. Wenn aber die Privatschulfreiheit als Grundrecht garantiert wird, dann sollte das Grundgesetz der Entstehung eines „Dritten Sektors“ nicht entgegenstehen.

Wie aber steht es mit der Gewährleistung eines *öffentlichen* Schulwesens, die zwar im Grundgesetz – im Unterschied zur Frankfurter und zur Weimarer Reichsverfassung – nicht ausdrücklich genannt, aber mit der Sozialstaatsklausel doch implizit mit gemeint ist (siehe oben)? Nach der Frankfurter und der Weimarer Verfassung sollte doch – trotz der Garantie der Privatschulfreiheit – für die Bildung der Jugend durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. Doch öffentliche Schulen im Sinne der Weimarer Reichsverfassung sollten diejenigen Schulen sein, bei deren Errichtung das Reich, die Länder und die Gemeinden zusammenwirken, und die Lehrer an den öffentlichen Schulen sollten die Rechte der Staatsbeamten haben. Abgesehen davon, daß diese Verfassung nicht mehr existiert, läßt auch der Text eine Auslegung im Sinne des „*Education-Mix*“ zu, denn Reich, Länder und Gemeinden wirken bei der Errichtung, nicht aber notwendigerweise beim Betrieb der Schule zusammen, und die Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Staatsbeamten, sind damit aber nicht notwendigerweise Staatsbeamte.

Wichtiger als solche rabulistischen Auslegungsversuche eines alten Verfassungstextes ist die Frage nach der *Funktion* des verfassungsrechtlichen Versorgungsgebotes.

Warum sollte für die Bildung der Jugend durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden? Es ging der Verfassung zwar auch darum, die Privatschulfreiheit zu begrenzen (siehe das Vorschulverbot und das abgeschwächte Staatsmonopol im Volksschulwesen nach Art. 147 Abs. 2 und 3 WRV); im wesentlichen kam es der Weimarer Reichsverfassung jedoch auf drei bildungspolitische Ziele an, denen die Öffentlichkeit des Schulwesens dienen sollte:

- Der Öffnung der Schule, insbesondere der höheren Schule für *alle sozialen Schichten* (Art. 145 – Schulgeld- und Lernmittelfreiheit, Art. 146 Abs. 1 – organischer Aufbau des Schulwesens nach dem Bedarf des Beschäftigungssystems und Verbot der sozialen Auslese, Art. 146 Abs. 3 – Stipendien und Art. 149 Abs. 1 – soziales Sondereisungsverbot bei Privatschulen).
- Der Öffnung der Schulen für Schüler aller Bekenntnisse durch die Einführung der *Gemeinschaftsschule* als Regelschule mit freiwilligem Religionsunterricht, und der Definition der Bekenntnisschule als Antragschule (Art. 146 und 149).
- Der Öffnung der Schulen für die *Inhalte* einer nicht-humanistischen Bildungstheorie (Art. 148 „sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“, „Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht“).

Nachdem diese bildungspolitischen Forderungen der Weimarer Reichsverfassung in den Ländern der Bundesrepublik fast gänzlich erfüllt sind, kommt es darauf an, daß sie auch bei der Schaffung eines „Dritten Sektors“ und der Einführung eines „Education-Mix“ erhalten bleiben. Jenseits der Unterscheidung von Staats- und Privatschule wären dann öffentliche Schulen diejenigen Schulen, die diese Kriterien der Öffentlichkeit erfüllen.

Würden denn nun so verstandene „öffentliche Schulen“ der gegenwärtigen Kritik an der mangelhaften Erfüllung sozialstaatlicher Aufgaben durch das heutige Bildungswesen besser standhalten?

- Die Aufgaben der Gewährleistung von Schutz für die sozial Schwachen würden auch in einem solchen System wohl eher dem Staat zufallen, es sei denn, die Erfüllung der Schutzfunktionen würde besonders prämiert. Die Antwort wäre also: Nein.
- Die in einem solchen System erworbenen *Kenntnisse und Fertigkeiten* würden vermutlich funktionaler sein als im derzeitigen System, da ein „Education-Mix“ flexiblere und bedürfnisgerechtere Inhalte und Formen des Lernens ermöglichen kann. Die Antwort wäre insoweit also: Ja.
- Die Aufgabe der Familienförderung verbliebe auch hier beim Staat, es sei denn, daß die Erfüllung dieser Aufgaben besonders prämiert würde. Die Antwort also wiederum: Nein.
- Die soziale Ungleichheit würde jedoch in einem solchen System steigen, wenn der Staat nicht steuernd eingreift, um die Öffnung der Schulen für alle Bürger zu gewährleisten. Auch hier die Antwort also: Nein.
- Die Vielfalt eines solchen Schulwesens schließt es systematisch aus, daß durch das Schulwesen die Entstehung einer bestimmten Gesellschaftsordnung gefördert wird, und dies entspricht dem Gesellschaftsbild eines freiheitlichen Pluralismus. Die Antwort also insofern: Ja.

Geht man davon aus, daß die Kosten für das Schulwesen in einem solchen System gesenkt würden, so kann man annehmen, daß die Wirksamkeit des Schulwesens aufgrund einer besseren Erfüllung der gesellschaftlichen Anforderungen erhöht würde. Die Schaffung eines „Dritten Sektors“ oder die Einführung eines „Education-Mix“ würde also

die ersten beiden Ziele der Weimarer Reichsverfassung, die Öffnung der Schule für alle sozialen Schichten und aller Bekenntnisse, erfüllen können und damit ihren Beitrag zur Lösung der „Krise des Sozialstaats“ leisten. Einen Beitrag zur Lösung der Neuen sozialen Frage wird man sich allerdings von einem solchen System nicht erhoffen können.

Als Ergebnis läßt sich deshalb feststellen, daß die Schaffung eines „öffentlichen Schulwesens“ im Sinne von „Drittem Sektor“ und „Education-Mix“ die Effektivität des Schulwesens zu erhöhen verspricht, die soziale Gerechtigkeit jedoch eher vermindert. Es müßte also eine Wertentscheidung gefällt werden, wenn man dem „Umbau des Sozialstaats“ im Schulwesen nähertreten will.

Anmerkungen

- ¹ Für diese durchaus nicht neue Diskussion läßt sich die „Linke“ wie die „Rechte“ zitieren, siehe zum Beispiel GEIBLER: Die Neue Soziale Frage. 1976; oder STRASSER: Grenzen des Sozialstaats? 2. Aufl. 1983.
- ² So jedenfalls der 5. Familienbericht, BT-Drs. 12/7560, S. 232 ff.
- ³ An der Zahl der Sonderschulen und der Sonderschüler läßt sich diese Entwicklung allerdings noch nicht ablesen, siehe BMBW 1992/93; doch es ist die erklärte Politik der meisten Bundesländer.
- ⁴ Für die neuen Bundesländer siehe 9. Jugendbericht, BT-Drs. 1994, Kapitel V 5.
- ⁵ Einen gewissen Abschluß dieser Entwicklung dokumentiert die Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages in: „Schule im Rechtsstaat, Bd. I“, Entwurf für ein Landesschulgesetz, 1981, S. 103 ff. und 320 ff.
- ⁶ So insbesondere die erste Untersuchung dieser Art durch die Unternehmensberaterfirma Kienbaum im Jahre 1991, siehe HÜFNER: RdJB 1992, S. 197 ff. Dieser Untersuchung waren freilich Rechnungshofprüfungsberichte der Rechnungshöfe der Länder vorausgegangen, die zum Teil durchaus ähnliche Ergebnisse hatten; siehe WEIB: RdJB 1992, S. 206 ff.

Literatur

- BACKHAUS-MAUL, H./OLK, T.: Intermediäre Organisationen als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. In: SCHMÄHL, W. (Hrsg.): Sozialpolitik im Prozeß der deutschen Vereinigung. Frankfurt a.M. 1992, S. 91 ff.
- BECKER, H.: Die verwaltete Schule. (1954); jetzt wieder abgedruckt in: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1993), S. 131.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Grund- und Strukturdaten 1992/1993.
- DALIN, P./ROLFF, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm – Eine neue Perspektive für Schulleiter. Kollegium und Schulaufsicht, 1990.
- GEIBLER, H.: Die Neue Soziale Frage. Freiburg i.Br. 1976.
- HAUG, R.: Ausgabenkennwerte staatlicher Schulen. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1988), S. 450.
- HECKEL, H./SEIPP, P.: Schulrechtskunde, 5. Aufl. Neuwied 1976.
- HEINZE, R. G./OLK, T./HILBERT, J.: Der neue Sozialstaat. Freiburg i.Br. 1988, S. 13 ff.
- HENTIG, H. VON: Die Schule neu denken. München 1993.
- HOFFMANN-LANGE, U.: Zur Politikverdrossenheit Jugendlicher in Deutschland – Erscheinungsformen und Ursachen. In: POLITISCHE STUDIEN (1994), H. Juli/August, S. 92 ff.
- HÜFNER, K.: Organisationsuntersuchung im Schulbereich. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1992), S. 197 ff.
- JARRAS, H. D./PIEROOTH, B.: Grundgesetz, Kommentar, 2. Aufl. München 1992.
- KAUFMANN, F.-X. (Hrsg.): Staat, intermediäre Instanzen und Selbsthilfe. München 1987.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Gütersloh 1985.
- LIKET, T. M. E.: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. München 1993.
- OPPERMANN, T.: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Gutachten C zum 51. DJT. München 1976.
- RICHTER, I.: Die unorganisierbare Bildungsreform. München 1975.
- RICHTER, I.: Theorie der Schulautonomie. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1994), S. 5 ff.

- RODAX, K.: Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950–1985. Darmstadt 1989.
- STRASSER, J.: Grenzen des Sozialstaats? Soziale Sicherung in der Wachstumskrise. Köln 1983.
- TILLMANN, K.-J.: Gewalt in der Schule: Was sagt die erziehungswissenschaftliche Forschung dazu? In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1994), S. 163 ff.
- WEIB, M.: Kostenkennwerte staatlicher Schulen. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1988), S. 341 ff.
- WEIB, M.: Zur „inneren Ökonomie“ des Schulwesens. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1992), S. 206 ff.

Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft

Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder

Die Köchin

Es waren einmal ein Vater und eine Mutter. Sie waren sehr glücklich, denn sie hatten sieben gesunde Kinder. Der Vater war ein guter Kaufmann und konnte für seine Familie ein schönes Haus mit großem Garten kaufen. Die Mutter lehrte alle ihre Kinder Singen und den Ältesten das Lesen und Schreiben; sie bestellte den Garten mit feinen Gemüsen und Kräutern und kochen konnte sie so gut, daß der Vater, der weit in der Welt herumgekommen war, nirgendwo lieber aß als daheim. Auch alle Gäste priesen über die Maßen ihre Kochkunst. Als aber der Vater sah, daß die vielen Kinder, der große Garten und das viele Kochen die Mutter doch sehr mühten, sagte er zu ihr: „Liebe Frau, obgleich Du so gut kochen kannst wie niemand auf der Welt, so Sorge ich mich doch, daß Du zuviel arbeitest. Ich meine deshalb, Du solltest Dir eine Hilfe in die Küche holen, die Dir das Kochen abnimmt.“ Und so geschah es: Sie suchten und fanden ein tüchtiges Mädchen. Dieses half nun der Mutter in der Küche und im Garten und sie lernte bald so viel, daß nur der Vater und die Kinder merkten, wenn nicht die Mutter gekocht hatte.

Die Köchin war froh, daß alle so zufrieden mit ihr waren. Sie wirkte gern in der Küche und im Garten, freute sich, wann immer die Mutter in die Küche kam, ihr diesen und jenen Handgriff zeigte, sie ein neues Rezept wissen ließ und da und dort half. Mit der Zeit aber wurde sie ein bißchen stolz und begann sich zu fragen, ob sie wohl schon so gut kochen könne wie die Hausfrau, und bald dachte sie darüber nach, ob sie es nicht schon besser könne.

Als sie sich wieder einmal mit den Köchinnen aus anderen Häusern traf, fragte sie: „Ist es eigentlich möglich, daß jemand so gut kochen kann wie wir?“ Die jungen Köchinnen wußten nicht, was sie sagen sollten, aber die alten konnten ihr antworten, daß es ganz gewiß niemand so gut könne. „Das wäre ja schlimm“, sagten sie, „wenn wir nicht die besten wären, wir, die wir den ganzen lieben langen Tag nichts anderes machen, als über Gemüse- und Kräuteranbau und über die Kochkunst nachzudenken, täglich feine Suppen, köstliche Gerichte kochen und wunderbare Palatschinken backen, die Küche zum Glänzen bringen und den Garten zum Blühen.“

Nichts hörte die junge Köchin lieber, und sie traf sich von Herzen gern mit den anderen, um darüber zu reden, was sie für gute Köchinnen seien. Mehr und mehr aber

sprachen sie auch über das schwere Leben, das sie hätten, mit Garten und Küche, Richten und Putzen, Ofen anheizen und Wasser holen, den vielerlei Suppen und Braten und Strudel, dem Auftragen und Abräumen, dem Scheuern der vielen Töpfe und dem täglichen Wischen des Küchenbodens. „Was sollen wir eigentlich noch alles tun?“ fragten sie sich immer häufiger.

Jede Woche redeten sie so, und nachdem ein Jahr vergangen war, waren sie alle ganz griesgrämig. Da sagte die junge Köchin eines Abends: „Unser Los ist wirklich bitter – aber können wir es nicht ändern? Was würde aus unserer Herrschaft werden ohne uns? Würden sie nicht krank werden, wo sie doch gar nicht richtig kochen können? Sie brauchen uns – deshalb werden sie uns geben, was wir wollen. Laßt uns kämpfen um bessere Küchenbedingungen.“

Und das geschah dann auch: Zuerst hielten sie der Herrschaft vor, daß es eine Sünde sei, wenn sie an Sonn- und Feiertagen in der Küche arbeiteten. Da sie in einem frommen Land lebten, willigte diese ein. Fortan brauchten alle Köchinnen an Gottestagen nicht mehr zu kochen.

Als nächstes setzten sie durch, daß die Küche von der Hausherrin gar nicht mehr betreten werden durfte. „Küchenfremde Personen“, so sagten sie, „stören den Prozeß des Kochens.“

Nicht lange danach wurde ein weiteres Stück Weg erreicht: Die Arbeit, die sie bisher allein gemacht hatten, wurde aufgeteilt in Spezialberufe: „Gemüse- und Kräutermeisterin“, „Materialputzer und Vorbereiterin“, „Küchenputzfrau“, „Servierfrau“ und „Topf- und Geschirrspülerin“. Die Köchinnen konnten sich endlich auf das Wichtigste und die schwerste Arbeit konzentrieren, auf das Kochen. In großen Häusern aber gab es fortan „Fachköchinnen“ – zum Beispiel eine für die Braten, eine für Palatschinken und Strudel, eine für die Suppen und die Kaltmamsell.

Dann begeisterte die Köchin ihre Zunftgenossinnen mit der „Aktion kleine Küche“. Sie sagte: „Wir können noch viel bessere Köchinnen werden, wenn wir nicht mehr für so viele kochen müssen.“ Das leuchtete allen ein und so wurde festgelegt, wie viele Essen pro Küche und Köchin zugelassen werden sollten. Neue Küchen wurden gebaut, neue Köchinnen eingestellt und die großen Töpfe verschwanden von den Borden.

Ich will hier nicht mehr weiter berichten, was die Köchinnen zur Verbesserung der Kochkunst noch einführten, sondern nur noch, was mit der Hausfrau geschah, von der ich am Anfang erzählte.

Die Hausfrau war froh, daß sie nicht mehr täglich in die Küche mußte, um für ihre sieben Kinder, den Mann und die Gäste zu kochen. Sie gönnte der Köchin auch fromm den küchenfreien Sonntag für den Kirchgang. Ein wenig bekümmerte sie, wenn die Köchin gar zu oft auf Weiterbildungswallfahrten, zu Zunftsitzungen und Zunftsportmeisterschaften während der Kochzeit gehen oder sich drei Monate im Jahr von der Kocharbeit erholen mußte. In diesen Zeiten nämlich mußte die Hausfrau dann – wie am Sonntag oder nach Einführung der Halbtagsküche an den Abenden – wieder am Herd stehen, ängstlich bemüht, nichts falsch zu machen. Das nämlich war geschehen: Die Köchin hatte auch die Hausfrau glauben gemacht, daß niemand so gut kochen könne wie sie, die Köchin, und als Jahr und Tag vergangen waren, glaubte die Hausfrau, wie alle anderen im Lande, sie habe überhaupt noch nie kochen gekonnt. Deshalb war sie dankbar, als ihr die so hilfsbereite und tüchtige Köchin zweierlei anbot: Erstens den „Küchenabend“, zweimal im Jahr. Da sollte die Hausfrau in die Küche kommen, sich umschauen, wie eine schöne kleine Küche aussieht und danach fragen, wie man kocht.

Noch wichtiger aber war das zweite Angebot: Die Köchin erlaubte der Hausfrau wieder, die Küche zu betreten, während sie dort kochte – natürlich nur nach einwöchiger Voranmeldung und natürlich nur, um still zuzuschauen, wie die Köchin meisterhaft mit Töpfen und Pfannen hantiert und ihre wunderbaren Gerichte zaubert. Und ganz besonders glücklich war die Hausfrau immer dann, wenn sie der Köchin bei einfachen Arbeiten manchmal zur Hand gehen durfte, bei solchen, die, wenn sie mißlingen, den Brei nicht verderben konnten.

Wie es weiterging, weiß ich nicht. Aber ich bin ganz sicher: Wenn sie nicht gestorben sind, dann macht die Köchin die Hausfrau heute noch glücklich.

Was haben Köchinnen mit Lehrern gemein?

Zwischen Köchinnen und Lehrern gibt es natürlich gewaltige Unterschiede: Die Ausbildung (welche Köchin hat schon jahrelang auf Universitäten studiert), die Verantwortung (was ist schon ein verkorkstes Mittagessen gegen den Mißerfolg eines Lehrers in einer Unterrichtsstunde), die Arbeitsbelastung (keine Köchin arbeitet so viel wie ein Lehrer), die Treue der Lehrer (die wenigsten Köchinnen sind pflichtbewußte Lebenszeitbeamte. Sie bleiben ihrer Herrschaft nicht wie Lehrer immer treu; sie wechseln rücksichtslos aus eigennützigen Interessen ihre Stellung, wann immer es ihnen paßt.)

In einem Punkt aber gibt es doch gewisse Ähnlichkeiten: Wie die Köchinnen glaubten, ihre Herrschaften könnten nicht so gut kochen wie sie, so glauben Lehrer, daß Eltern ihren Kindern nicht so gute Lehrer sein könnten, wie sie, die Lehrspezialisten, und deshalb glauben Lehrer und Schulforscher (wie die Köchinnen), sie dürften die Eltern als Lehrende ignorieren. Von diesem Lehrerglauben und einigen seiner Konsequenzen handeln die folgenden Seiten.

Ich gehe von folgenden Annahmen aus:

1. Eltern sind prinzipiell keine schlechteren Lehrer ihrer Kinder als die Lehrer in der Schule. Sie lehren nur anderes und anders als jene.
2. Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft vernachlässigt bei ihren Bemühungen um eine Verbesserung der Schule die Eltern. Sie vernachlässigt die Frage, wie Eltern dazu beitragen können, daß die „Qualität der Schule“ besser wird.
3. Auch die Lehrer vernachlässigen die Eltern. Sie glauben, daß sie für ihre Arbeit in der Schule die Eltern eigentlich gar nicht brauchen.
4. Wenn diese Annahmen richtig sind, dann ergibt sich – unter der Voraussetzung, daß Erziehungswissenschaft und Schule der möglichst guten Förderung der Kinder dienen wollen – die Forderung an die Schulforscher und an die Praktiker in der Schule, die Eltern in ihrer Arbeit mehr und anders zu berücksichtigen, als sie es heute tun.

1. Die Eltern als Lehrer

Man kann die Schule als ein (spätes) Ergebnis der Arbeitsteilung betrachten. Ursprünglich versorgten sich die kleinen, isoliert lebenden Lebensgemeinschaften – Großfamilie, Stamm, Dorf – mit allem selbst, was sie zum Überleben brauchten. Manche Arbei-

ten wurden dabei sehr früh aufgeteilt, andere sehr spät. Zu den spät aufgeteilten gehören jene, die man nicht lernen muß, und dazu gehört Erziehung. Die Menschen wären längst ausgestorben, wenn Mütter (und etwas weniger gut auch die Väter) nicht prinzipiell wüßten, wie sie mit ihren Neugeborenen, Kindern und Halbwüchsigen „richtig“ umgehen müssen, damit sie groß und tüchtig werden. Die Menschen „wissen es“ wie andere Säuger aus „Instinkt“ und dann natürlich auch aus „naturwüchsigem Lernen“. Sie machen es, wie es die Älteren machen. Das ging viele hunderttausend Jahre ganz ordentlich. Dann aber haben Originale, Tüftler, Genies, Außenseiter Dinge erfunden und verbessert, deren Handhabung einem nicht mehr in die Wiege gelegt wird: den richtigen Umgang mit – im Laufe von Jahrhunderten immer komplizierter werdenden – Werkzeugen, Waffen, Musikinstrumenten, Buchstaben und Zahlen. Der richtige Umgang erforderte sehr viel Lehrzeit und Lehrgeduld. Das regte einige schlaue Eltern an, jemanden gegen Kost und Logis ins Haus zu holen oder die Kinder gegen Entgelt einem Meister anzuvertrauen. Hauslehrer und Lehrmeister sollten den Kindern alles beibringen, was diese zu ihrem Wohle in dieser und in der jenseitigen Welt ihrer Meinung nach brauchten.

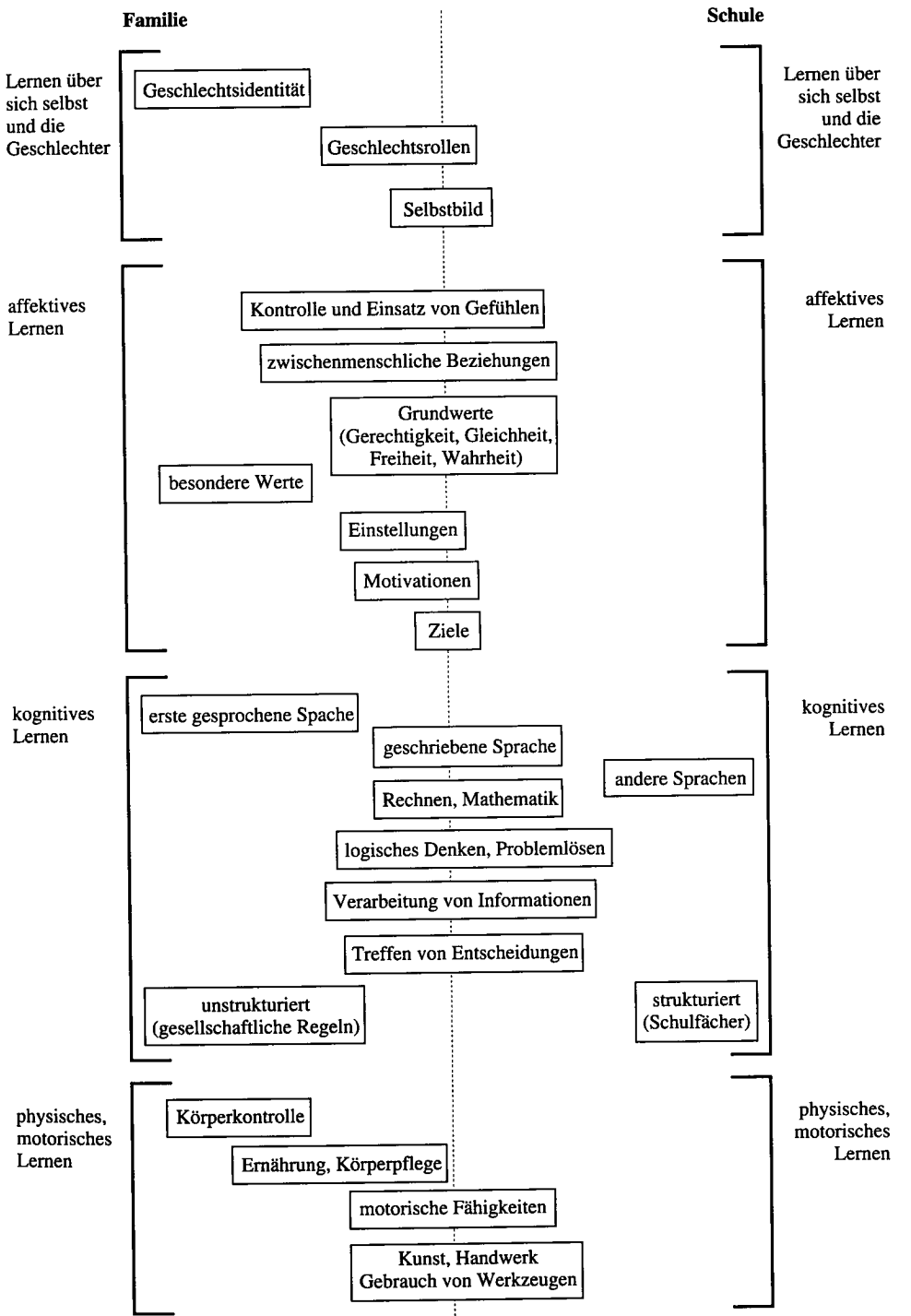
Arbeitsteilung bewirkt in der Regel, daß einer als Spezialist sein spezifisches Handwerk besser beherrscht als einer, der versucht, *alles* allein zu machen. Das mag mit ein Grund sein, daß „Lehrspezialisten“ sich immer mehr darin überzeugten, sie unterschieden sich von „Laienlehrern“, also den Eltern, ebenso wie der Gelegenheitsbastler vom Ingenieur. Im Falle von Eltern als Erzieher oder „Lehrer“ trifft das aber im Prinzip nicht zu: Eltern müssen – *cum grano salis* – die „Kinderpflege“ und „Erziehung“ so sehr oder so wenig lernen, wie Essen oder Trinken. Gewiß erhalten dergleichen natürliche Fähigkeiten im Sozialisationsprozeß ihre gruppen- oder kulturspezifischen Ausprägungen. Aber das Lernen von Mathematik oder Orgelspiel geht von anderen „Lernvoraussetzungen“ aus, als das Lernen von Essen oder „Parenting“. Letzteres baut auf relativ differenzierten Prädispositionen auf („Pflegetrieb“, „Kindchenschema“, „Liebe zum Kind“).

Wegen dieser Prädispositionen wird in allen Gesellschaften die Erziehung in den ersten Lebensjahren selbstverständlich den Eltern überlassen – und bekanntlich sind die Erziehungsleistungen „unauffällig“. Die meisten Sechsjährigen haben gelernt, was sie bei Schulbeginn brauchen. Jedenfalls kamen nach Erfindung der Schule nur vereinzelt Ideologen oder Philosophen auf den Einfall, man müsse den Eltern so früh wie möglich die Kinder wegnehmen, weil sie als Erzieher Stümper, Versager oder Kinderverderber seien.

Fragt man sich, was und wieviel der junge Mensch in seinen ersten 18 Jahren unter der Obhut der Familie und was und wieviel er in der Schule lernt, dann kommt man zu merkwürdigen Entdeckungen: GRIFFORE/BUBOLZ (1986) haben sich diese Frage gestellt. Die folgende Abbildung 1 enthält ihre Annahmen.

Die Übersicht enthält Hypothesen – aber diese lassen sich leicht mit vielen Befunden aus der Sozialisationsforschung, der pädagogischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie stützen. Der große Einfluß der Eltern auf das Lernen ihrer Kinder wird schnell verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß in den Jahren vor Schuleintritt ganz überwiegend die Eltern die Lernbedingungen verantworten und in diesen ersten Lebensjahren Grundlegendes und auch außerordentlich viel gelernt wird: Sachverhalte, die das zukünftige Lernen nachhaltig beeinflussen, wie zum Beispiel die Sprache (mit ihren entscheidenden Weltbild und Welterleben bestimmenden Grundkategorien und Wertungen) oder grundlegende „Einstellungen“ und „Motivationen“ (BLOOM 1971).

Abbildung 1: Relative Verantwortlichkeit von Familie und Schule für bestimmte Lehr-/ Lernziele (nach GRIFFORE & BUBOLZ, 1986, S. 96)



Während der Schulzeit bleibt der Einfluß der Eltern bestehen. Sie erziehen als „Lehrer“ sowie indirekt durch das, was sie dem Kind vorleben. Ihr Einfluß ist größer als der der Lehrer, weil sie viel mehr „Lehrzeit“ zur Verfügung haben. Das Gewicht des informellen Lernens ist auch größer als das des formellen, weil außerhalb der Schule im Durchschnitt intensiver (z.B. während des Spielens) gelernt wird, sowie mehr und vielfältigere Interaktionen mit Personen und (Lern-)situationen wahrscheinlich sind (MACBETH 1989, S. 7 ff.).

Diese Sachverhalte sind aus dem Blick der Pädagogen von Beruf geraten, weil deren explizite und immer längere Ausbildung zu Lehrspezialisten, ihr Amt als Kirchen- oder als Staatsbeamte und die Schulpflicht zwei Entwicklungen begünstigten: Auf seiten der ausgebildeten Lehrer die Entwicklung der Vorstellung, Unterricht sei ihre Angelegenheit – sie seien die Fachleute, Eltern seien Laien.

Auf seiten der Eltern entwickelte sich die dazu passende Vorstellung. Da zumindest in den ersten Jahrzehnten der Schulpflicht selbst in der Grundschule Dinge gelehrt wurden, die viele Eltern nicht wußten oder konnten, wuchs – als nach anfänglichem Widerstand gegen die Schule nach und nach immer mehr deren Nützlichkeit für Kinder offenbar wurde – zunehmend die Achtung vor ihr und den Amtsinhabern dort. Das war um so mehr der Fall, je weniger die Eltern ihre eigene Leistung als Lehrer ihrer Kinder – die sie ja nach einem verborgenen, ihnen gar nicht bewußten Lehrplan erbrachten – mit dem expliziten Lehrplan und den darauf bezogenen Leistungen der Lehrer in der Schule vergleichen konnten. Kurz: Eltern verstanden sich gegenüber den Experten in der Schule mehr und mehr als Laien und stützten so das Selbstverständnis der Lehrer, wie jene das Selbstverständnis der Eltern als Nichtskönnern in Sachen Schule förderten.

Daß an dieser Entwicklung etwas nicht stimmt, wird schon dadurch deutlich, daß – wie erwähnt – kaum jemand von den Experten daran dachte oder denkt, Kinder im Vorschulalter vor ihren unfähigen Eltern zu schützen, indem man sie ihnen wegnimmt. Warum aber sollte die Fähigkeit der Eltern, ihren Kinder ordentliche Lehrer zu bleiben, dahinwelken, wenn diese „schulreif“ sind?

In Deutschland hat neben der geschilderten Entwicklung die Einführung der Schulpflicht die Neigung zu diesem Aberglauben gefördert.

Nun sind glücklicherweise die wenigsten westlichen Länder in der Schulpolitik so autoritär wie Deutschland. Die meisten Länder haben keine Schulpflicht, sondern nur die Unterrichtspflicht (MACBETH 1989). In diesen liberaleren Ländern haben Eltern „lediglich“ die Pflicht, dafür zu sorgen, daß ihre Kinder unterrichtet werden. Wer diesen Unterricht hält, bleibt ihnen überlassen: Sie dürfen es selbst tun oder ihr Kind in eine Schule schicken.

Natürlich gaben und geben in diesen Ländern die meisten Eltern, um es sich leichter zu machen, ihre Kinder einem Lehrer: Entweder indem sie ihn sich auf dem Schulmarkt kaufen oder indem sie ihn sich vom Staat „schenken“ bzw. aufzwingen lassen, der sie dafür auch zwingt, mehr Steuern zu zahlen.

Dennoch, in einigen jener Länder, die keine Schulpflicht kennen – in den USA, in Australien, Kanada, Großbritannien und Neuseeland –, wächst seit etlichen Jahren die Zahl der Eltern, die – aus den unterschiedlichsten Gründen – ihre Kinder auch nach dem Vorschulalter weiterhin allein erziehen und unterrichten wollen. In Amerika wurde 1988 die Zahl der Eltern, die sich für Home Instruction entschieden, auf 150.000 bis 300.000 geschätzt. 1979 waren es erst 10.000 bis 15.000 gewesen (LINES 1991, S. 10; siehe auch RAY 1993, S. 167).

Die Experten in den Schulen haben diese Entwicklung skeptisch und stirnrunzelnd bäugt und kritisiert (GALEN u.a. 1991): Ist schon, wie jedermann weiß, das Produkt der Konkurrenz schlechter als das eigene, so kann erst recht das Produkt von Laien nicht den Kriterien der an Universitäten jahrelang ausgebildeten Spezialisten genügen. Besorgnis über die „Qualität eines solchen Unterrichts“ wurde geäußert, eine hohe Zahl von Kindesmißhandlern (child abusers) vermutet und der Verlust von Geldmitteln und Stellen befürchtet. Lehrgewerkschaften forderten Evaluationsstudien – um den Nachweis zu führen, daß nicht sein kann, was nicht sein darf (CIBULKA 1991, S. 113).

Vor allem in den USA liegen viele Untersuchungen über Home Schooling vor. RAY/WARTES (1991) fassen sie zusammen. Gegenstand der Studien sind die Schulleistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern und die soziale Entwicklung der Schüler, die von ihren Eltern daheim bis zum 12. „Schuljahr“ unterrichtet werden. Als Maßstab wurden die Schulleistungen und das soziale Verhalten von Schülern in öffentlichen Schulen herangezogen.

Das Ergebnis: Im Durchschnitt gleichen die Schulleistungen der von ihren Eltern unterrichteten Schüler den Leistungen von Schülern öffentlicher Schulen und zwar in allen Fächern und in allen Klassenstufen. Wenn die Leistungen der Home Schooler vom Durchschnitt abweichen, dann häufiger nach oben als nach unten.

Hinsichtlich der Entwicklung des Selbstkonzeptes (soziale Kompetenz, Selbstbewertung, Stellung in der Gruppe) bzw. der sozialen Entwicklung ergibt sich das gleiche: keine signifikanten Differenzen.

Von Bedeutung ist hier auch, daß zwischen Home School Teachers mit abgeschlossener Lehrerausbildung und solchen ohne jede Lehrerausbildung kein signifikanter Unterschied besteht. Es ist auch folgenlos, ob die Eltern sich bei ihrer Lehrtätigkeit staatlicher Hilfen – vor allem Materialienangeboten – bedienen oder nicht, etwa weil sie zusammen mit anderen ihre eigene (staatfreie) Selbsthilfeorganisation aufgebaut haben. In ihrer Schlußbetrachtung schreiben die Autoren:

„It is clear that the research findings to date cast a flattering light on the ability of parents to transmit curricula and assist their home-educated children in progressing through the major agendas of American Schooling. The several studies that we have described consistently show the achievement scores of the home-schooled to be equal to or better than the scores of their peers in traditional schools. (...)“

The home-schooled also appear to be at no great risk with respect to socialization. The research indicates that their self-concept is high; they are socially/emotionally well-adjusted. They are involved in many activities that are predictors of adult leadership; they are consistently engaged in social activities with peers and adults.

The facts (...) suggest that the outcomes of home schooling cannot be easily criticized when compared to those of traditional schooling.“ (S. 57 und 59)

Auf Großbritannien bezogen faßt MEIGHAN (1991, S. 179) seine Beobachtungen mit den Worten zusammen:

„Whatever (the home-based educators) define as a good education, and this varies considerably, they are almost always successful at achieving it. (...) My investigations would lead to the conclusion that most of what a school can do, home-based educators can equal and frequently surpass. Schools are hard-pressed to match a well-organised and energetic family.“

Eltern sind also nicht nur vor der Schulzeit erfolgreiche Lehrer, sondern auch später (vgl. dazu SLOANE 1985).

Natürlich fördern die Eltern ihre Kinder unterschiedlich vor und während der Schulzeit. Diese Unterschiede zeigen sich zum Teil in den Fähigkeiten der Kinder zu Beginn der Schulzeit. Wie mächtig nun der Einfluß der Eltern bzw. der außerschulischen Lernwelt, die von den Eltern zu verantworten ist, bleibt, zeigt sich daran, daß es der Schule

nicht gelingt, die familienbedingten Sozialisationsdifferenzen während der Schulzeit auszugleichen. Die Differenzen in den kognitiven oder affektiven Lernvoraussetzungen zu Beginn der ersten Klasse werden im Verlauf der Schulzeit nicht kleiner, sondern größer. Das heißt natürlich nicht, daß in der Schule nicht viel gelernt wird. Es heißt lediglich, daß Kinder, die vor und während der Schulzeit von den Eltern viel Förderung erhalten, die Lernchancen in der Schule besser nutzen können, als jene, deren Förderung daheim unterdurchschnittlich ist.

Auf diese Sachverhalte machten vor allem die Reports von COLEMAN (1966) und PLOWDEN (1967) und die Reanalyse der Daten von COLEMAN durch JENCKS (1973) aufmerksam und dann die vielen Untersuchungen, die von diesen klassischen Reports angeregt wurden. Es zeigte sich immer wieder: Bis zu zwei Drittel der Schulleistungsvarianz kann durch Bedingungen im Elternhaus aufgeklärt werden, nur etwa ein Drittel durch Bedingungen in der Schule.

Von den vielen Untersuchungen, die diese Befunde im Prinzip stützen (zusammenfassend BLOOM 1976, 1982; JENCKS 1973), sei hier nur jene von FULLER/HEYNEMAN (1989) angeführt. Sie untersuchten, in welchem Ausmaß in unterschiedlich entwickelten Ländern Familie und Schule die Varianz der Schulleistungen aufklären. Sie fanden: In den entwickelten Ländern klärt die Schule 25–40 Prozent der Schulleistungsvarianz auf, in den wenig entwickelten Ländern 50–90 Prozent. Wieviel Schulleistungsvarianz die Familienbedingungen in diesen Ländern aufklären, zeigen die Differenzen dieser Prozentsätze zu 100.

Die Befunde stützen nicht nur die oben genannten Reports von COLEMAN und PLOWDEN, sie helfen sie auch zu interpretieren. Sie lassen unter anderem vermuten, daß in entwickelten Ländern die Qualität der Schulen so gut entwickelt ist, daß zwischen den Schulen nur noch relativ wenig Varianz besteht. In unterentwickelten Ländern hingegen gibt es zwischen den Schulen krasse Differenzen. Mit der Varianz der Qualität der Familien verhält es sich umgekehrt. In vorindustriellen, sehr traditionsbestimmten Ländern ist sie relativ gering, in Familien moderner Gesellschaften ist sie hingegen sehr groß.

Die Entdeckung der starken Abhängigkeit der Schulleistung von den vor- bzw. außerschulischen Lernbedingungen führte in den angelsächsischen Ländern zunächst zur „kompensatorischen Erziehung“. Nach deren enttäuschenden Ergebnissen (jedenfalls soweit sie an „Defiziten des Kindes“ ansetzte) ging man zunehmend zu einer immer intensiveren Beschäftigung mit der Erziehung in der Familie über, insbesondere mit der Frage, wie man sie (schul-)pädagogisch nutzen bzw. beeinflussen kann: zur Beschäftigung mit Parent Involvement und seinen Effekten auf das Lernen in der Schule.

Die Befunde COLEMANS haben auch viele Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsuntersuchungen veranlaßt. Es wurde versucht nachzuweisen, was niemand bezweifelte: „Schools make a difference.“ Diese Untersuchungen bewirkten, daß in angelsächsischen Ländern Parent Involvement heute in keiner Liste der „Merkmale von effektiven Schulen“ mehr fehlt. Dort wird heute die „Einbeziehung der Eltern in die Schularbeit als einer der wichtigsten Punkte in der gegenwärtigen Erziehungsdebatte“ gesehen (MORTIMORE 1994, S. 15).

2. Die Vernachlässigung der Eltern in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft

Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft hat das Konzept der kompensatorischen Erziehung bis zu einem gewissen Grad adaptiert, inzwischen aber ebenfalls fallen lassen. Parent Involvement scheint hingegen ein vernachlässigtes Thema zu sein.

Dieser Verdacht drängt sich auf, wenn man feststellt, wie viele angelsächsische und wie wenig deutsche Publikationen über „Parent Involvement“, „Familie und Schule“, „Parents as Teachers“ usw. vorliegen, oder wenn man den entsprechenden Vergleich anhand von Programmen zum Beispiel der AERA und jenen der DGfE vornimmt. Der fragliche Problemkreis ist allem Anschein nach in der deutschen Erziehungswissenschaft unterentwickelt.

Diesem Verdacht ging ich zusammen mit HERMANN ASTLEITER mit einer Inhaltsanalyse der ersten vier Tagungsbände des Arbeitskreises „Qualität der Schule“ nach. Zunächst haben wir untersucht, wie häufig „Eltern“ im Vergleich zu „Schülern“ und „Lehrern“ und wie häufig „Familie“ im Vergleich zu „Schule“ und „Unterricht“ in den Texten vorkommen. In beiden Vergleichen haben wir zudem bedeutungsgleiche oder sehr ähnliche Begriffe berücksichtigt (z.B. außer „Schüler“ auch „Kind“ oder „Klasse“) und ferner jene Konzepte, in denen die gesuchten Begriffe enthalten waren (= mit Komponenten: z.B. „Schülervertretung“, „Elternbeirat“).

Hier die Befunde:

Tabelle 1: Häufigkeit des Vorkommens der Begriffe „Schüler“, „Lehrer“, „Eltern“ in den Texten des Arbeitskreises „Qualität der Schule“

	Mit Komponenten	Ohne Komponenten
Schüler	1.089	977
Kind	175	171
Klasse	265	240
Insgesamt	1.529	1.388
Lehrer	633	484
(Schul-)leiter	90	85
Kollegen	125	121
Klassenlehrer	14	13
Insgesamt	858	703
Eltern	102	102

Tabelle 2: Häufigkeit der Begriffe „Schule“, „Unterricht“, „Familie“ in den Texten des Arbeitskreises „Qualität der Schule“

	Mit Komponenten	Ohne Komponenten
Schule	1.737	1.081
Unterricht	413	242
Familie	23	23

Wählt man die vorsichtigeren Schätzungen („ohne Komponenten“), dann beträgt das Verhältnis von Lehrer zu Eltern etwa 10:1 und von Schule zu Familie 100:2. Im Lichte der oben zitierten Untersuchungen über den Einfluß der Eltern auf die Schulleistung darf hier wohl von einer Vernachlässigung der Eltern gesprochen werden.

Die qualitative Analyse der Eltern-Textstellen, über die die folgende Tabelle informiert, macht die Vernachlässigung verständlicher.

Tabelle 3: Die Rollen der Eltern in den Texten des Arbeitskreises „Qualität der Schule“

Eltern werden genannt als

- Entscheidungsträger über Schultyp für Kinder
 - Schul(mit)planer
 - jemand, der Schulversuche mittragen muß
 - Zwangskundschaft
 - Backgroundvariable/„veränderte Größe“ („neue Eltern“)
 - Auskunftspersonen
 - zu Informierende/zu Werbende/zu Belehrende
 - Pädagogen mit falschen Maßstäben
 - (unqualifizierte) Helfer in der Schule/Teilnehmer am Schulgeschehen
 - Erwartungsträger mit bestimmten Einstellungen/Wahrnehmungen
 - Helfer außerhalb der Schule
 - schwache oder gute Erzieher
 - Teilnehmer an Schulungen
 - Miterzieher in der Schule, Parent Involvement
-

Die Eltern (Familien) werden als eine vieldimensionale Instanz gesehen, die die Schularbeit fördert oder behindert: Als Mitentscheider bei Schulaufbau und -leitung, als Helfer bei einfachen „Serviceleistungen“ in und außerhalb der Schule (Cafeteria, Bibliothek, Wanderungen, Beschaffung von Praktikumsstellen usw.), für die Lehrer als überqualifiziert angesehen werden, als Träger von richtigen oder falschen Erwartungen oder Einstellungen – die man erfragen muß – oder als Empfänger von Informationen zur Verbesserung des Schulklimas. Vor allem werden die Eltern als unveränderbarer „Background“ der Schularbeit gesehen. Beeinflußbar sind nur die Kinder von benachteiligten Eltern. Deshalb erhalten sie „mehr Schule“.

Jener Rolle aber, die hier interessiert: Parent Involvement, das von der Schule zum Nutzen des Kindes beachtet und insbesondere beeinflusst werden kann, kommt hierzulande nicht das Gewicht zu, das es den zitierten Daten zufolge haben müßte. Die Textstellen mit dieser Bedeutung von Parent Involvement beziehen sich in den analysierten Texten überwiegend auf angelsächsische Quellen (z.B. HAENISCH 1987, Bd. 1).

Der Titel einer Untersuchung von WEINERT/HELMKE (1987) illustriert die vorherrschende Bedeutung des Themas Eltern in der deutschen Schulforschung bzw. der deutschen Erziehungswissenschaft. Er lautet: „Schulleistungen – eine Leistung der Schule oder der Kinder?“

Die Autoren haben in dieser Untersuchung unter anderem geprüft, ob Merkmale des Kindes oder Merkmale des Unterrichts die Schulleistungsvarianz besser erklären. Zu ihrer Überraschung oder der des Lesers – dafür spricht das Fragezeichen – präsentieren sie als Ergebnis, daß mit Hilfe des Kind-Merkmals „Eingangsvoraussetzungen“ der

Schulerfolg (wie fast immer) zweimal besser vorherzusagen ist, als mit den Verhaltensweisen des Lehrers, also der Qualität des Unterrichts.

Aber woher stammen die Eingangsleistungen? Welchen Anteil haben die Eltern daran? Kann und wie kann die Erziehungsleistung der Eltern – vor allem jener Eltern, die die Schulleistung unterdurchschnittlich fördern – beeinflußt werden?

MORTIMORE schreibt in seinem zusammenfassenden Text über die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung in den letzten 20 Jahren: „Zahlreiche Bildungsforscher der U.S.A. und aus Großbritannien haben (Parent Involvement) aufgegriffen.“ Von den deutschen Erziehungswissenschaftlern kann man das nicht berichten.

Auch in der deutschsprachigen Lehrerbildung wird auf „Elternarbeit“ kaum eingegangen: Nach einer Untersuchung von DANNHÄUSER (1980) äußern 85 Prozent der befragten Lehrer, während der Ausbildung an der Hochschule nie mit dem Problem Elternarbeit konfrontiert worden zu sein. Nach der ILF-STUDIE (1981) fühlen sich 92 Prozent der Lehrer unzureichend oder überhaupt nicht dafür ausgebildet.

3. Die Vernachlässigung und Unterschätzung der Eltern durch die Lehrer

Über den Umgang der Lehrer mit den Eltern geben Untersuchungen über „Lehrer-Eltern-Kooperation“, „Elternarbeit“, „Schulpartnerschaft“ und dergleichen Auskunft. Grob zusammengefaßt zeigen die Untersuchungen (NEUBAUER/KRUMM 1989, KRUMM u.a. 1990–1994): Die befragten Lehrer berichten, sie hätten ein gutes Verhältnis zu den Eltern und hielten Kooperation mit ihnen für wichtig: Sie „kooperieren“ mit den Eltern vor allem im Blick auf Probleme in der Schule. Sie laden sie zu sich in die Schule ein (zu seltenen Elternabenden und Sprechtagen) oder stehen den Eltern auf deren Wunsch hin zu Gesprächen in der Schule zur Verfügung. In diesen Gesprächen geht es fast immer um die Leistungen des Schülers, sein Verhalten im Unterricht und um Schullaufbahnfragen: Der Lehrer informiert die Eltern.

Die terminlich vereinbarten Gespräche sind selten und kurz. „Das letzte Gespräch“ führten Lehrer (im Durchschnitt) „vor 7 Wochen“. Es dauerte bei 41 Prozent nicht länger als 10 Minuten und bei weiteren 33 Prozent 11–15 Minuten.

Die durchschnittliche Sprechzeit am Elternsprechtag geben Eltern mit 8 Minuten an, die durchschnittliche Wartezeit davor mit 33 Minuten.

Die Lehrer schätzen, daß sie 6 Prozent ihrer Arbeitszeit der Elternarbeit widmen. (Für Unterrichten glauben sie 42 % aufzuwenden, für die Vor- und Nachbereitung 39 % und für Verwaltungsarbeit 12 %.) Sie sind mit ihrem Zeitaufwand für die Eltern nicht zufrieden: 14 Prozent ihrer Arbeitszeit, so meinen sie, sollten sie eigentlich den Eltern widmen, also 140 Prozent mehr.

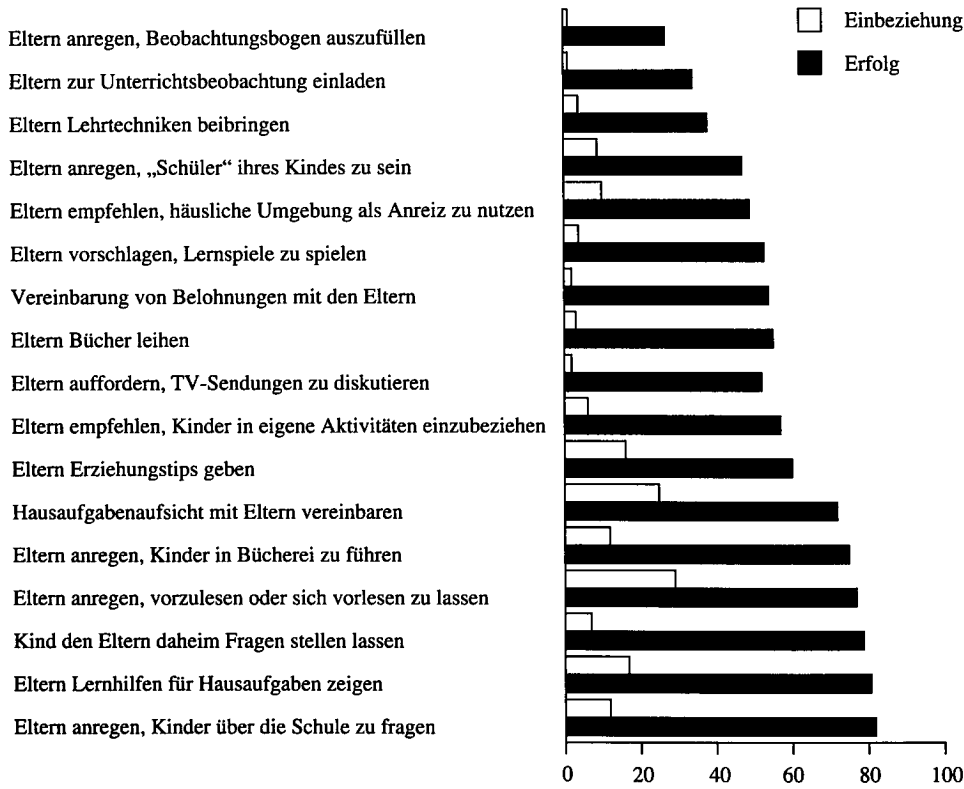
Was hält sie davon ab? In der Hauptsache dürfte es das unter Lehrern vorherrschende Verständnis von „Elternarbeit“ sein. Diese besteht für sie nicht primär darin, daß sie sich (aktiv) an Wünschen der Eltern orientieren. Wenn Lehrer die Initiative ergreifen, dann wünschen sie von den Eltern, daß diese direkt oder indirekt für die Schule oder den Unterricht etwas tun: direkt, indem sie sie auf Schulausflügen begleiten, Organisationsaufgaben übernehmen, Gelder beschaffen, für bessere Ausstattung sorgen, politisch aktiv werden, um Baumaßnahmen durchzusetzen; indirekt, indem sie dafür sorgen, daß die Kinder vorbereitet in die Schule kommen: die Hausaufgaben und alle erforderlichen Schulsachen haben und folgsam sind. Sie wollen durch „Elternarbeit“ entlastet und nicht

zusätzlich belastet werden: Die überwiegende Mehrzahl der Lehrer lehnt Hausbesuche bei Eltern entschieden ab, die Mehrzahl spricht sich auch gegen Mitarbeit der Eltern am Unterricht aus, viele selbst gegen Unterrichtsbesuche und -beobachtungen. Etliche Lehrer haben geheime Telefonnummern, um nicht von Eltern daheim gestört zu werden.

Das relativ geringe Interesse der Lehrer an jenen Aspekten von Elternarbeit, an denen Eltern interessiert sind, zeigen die Wünsche und Vorstellungen der Eltern: 79 Prozent der Eltern würden gern öfter mit den Lehrern sprechen. 70 Prozent hätten gerne, daß ihnen der Lehrer zeigt, wie sie ihren Kindern daheim beim Lernen helfen können. Durchschnittlich 63 Minuten, sagen die Eltern, könnten sie für schulische Hilfe an einem normalen Tag aufwenden, wenn der Lehrer ihnen sagen würde, wie sie ihrem Kind helfen könnten; das sind 130 Prozent mehr, als sie ihren Angaben zufolge heute einem Kind an einem ganz normalen Schultag beistehen (in Österreich in den Klassen 1–6 durchschnittlich 26 Minuten).

Dergleichen Hilfe geben die Lehrer heute den Eltern kaum, obgleich sie nicht daran zweifeln, daß sie pädagogisch ergiebig wäre. Die Abbildung 2 enthält eine kleine Auswahl von Erziehungsratschlägen (Empfehlungen, Tips), die Lehrer Eltern mühelos anbieten könnten. Die Antworten zeigen, wie viele Lehrer meinen, dergleichen Empfehlungen seien nützlich („Erfolg“), und wie wenige die Empfehlungen tatsächlich geben („Einbeziehung“):

Abbildung 2: Anteil österreichischer Lehrer, die verschiedene pädagogische Empfehlungen an Schülereltern für erfolgreich halten („Erfolg“) sowie der Anteil der Lehrer, die angeben, die Empfehlungen auszusprechen („Einbeziehung“)



Aus der Sicht der Eltern erscheint die Bereitschaft der Lehrer, sich um das Erziehungsgeschehen daheim zu kümmern, und sei es auch nur mit so einfachen Anregungen, wie sie in Tabelle 4 enthalten sind, noch dürftiger. Um zu illustrieren, was Lehrern möglich wäre, wenn sie wollten, sind die Antworten von chinesischen Eltern (aus Taiwan) hier angegeben.

Tabelle 4: Anteil der Eltern, die sagen, daß ihnen der Lehrer folgendes empfohlen hat (Prozentwerte; A = Österreich; T = Taiwan), KRUMM 1993a

	A	T
Ihrem Kind laut vorzulesen oder dem Kind beim Lesen zuzuhören	16	41
Zu Hause Hilfsmittel zu verwenden, um ihrem Kind etwas zu veranschaulichen	5	71
Ihr Kind mehr über die Schule zu fragen	7	69
Mit ihrem Kind Spiele zu spielen, die für sein Lernen förderlich sind	8	54
In die Schule zu kommen, um ihr Kind im Unterricht zu beobachten	0,4	27
Mit ihrem Kind zusammen in eine Bücherei oder Buchhandlung zu gehen	6	46
Bücher oder Lehrmaterialien vom Lehrer zu leihen, um ihrem Kind zusätzliche Hilfestellung zu geben	3	10
Mit Eltern und ihrem Kind eine Übereinkunft über die Erledigung und Überwachungen der Hausübungen zu treffen	7	21
Mit ihrem Kind zusammen ein Fernsehprogramm anzusehen und es zu diskutieren	1	45

Die Daten aus unseren Untersuchungen dürften hinreichend belegen, daß Lehrer die Interessen der Eltern vernachlässigen. Unterschätzen sie auch deren pädagogische Kompetenz? Dazu habe ich nur wenige Daten finden können, und die wenigen sind nicht eindeutig zu interpretieren.

Das was Lehrer aller Schularten in ihrer Arbeit mit Abstand am meisten stört – Disziplinprobleme im Klassenzimmer (VEENMAN 1984) –, lasten sie den Eltern an (MEDWAY 1979). Disziplinprobleme sind auch am häufigsten Anlaß, wenn der Kontakt mit den Eltern vom Lehrer ausgeht. Das kann als Beleg dafür angesehen werden, daß Lehrer den Eltern großen Erziehungseinfluß zusprechen – es kann aber auch heißen, daß sie ihren „Erziehungsauftrag“ weitergeben wollen. Dafür spricht ihr ständiger Ruf nach mehr Psychologen oder anderen Erziehungsexperten, die sich um die angeblich immer größere Zahl erziehungsschwieriger Kinder kümmern sollen (KRUMM 1993b).

KOB hat bei seiner Erhebung festgestellt, daß die von ihm befragten Lehrer meinen, „im Normalfall hinge der Schulerfolg eines Kindes kaum von einer pädagogischen Aktivität des Elternhauses ab“ (KOB 1963, S. 100). KOB gründet diese Aussage auf die Feststellung, daß nur 7 Prozent der Lehrer „ein gewisses Maß an elterlicher Mitarbeit für nötig finden“. Er stellt dann allerdings fest: „Der größte Teil (...) meint, nur bei schulischem Versagen, also bei schlechten Schülern, müßten die Eltern mithelfen, damit das Kind den Anforderungen der Schule gerecht werden könne.“ (KOB 1963, S. 100) Die Eltern würden demzufolge wichtig und kompetent, wenn die Lehrer ihr Expertenpulver verschossen hätten.

Fragt man Lehrer allerdings danach, ob sie Schule oder Familie für die gewichtigere „Sozialisationsinstanz“ halten, dann zeigt sich: „Nur 10 % der befragten Lehrer waren der Meinung, die Schule habe als Sozialisationsinstanz stärkeres Gewicht als die Fa-

milie. Fast 60 % waren dagegen der Meinung, daß die Familie und das entsprechende soziale Milieu die weitaus bedeutendsten Faktoren im Sozialisationsprozeß sind.“ (FERGE 1972, zit. nach ABELS 1975, S. 194)

Wie aber verstehen Lehrer „Sozialisationsinstanz“? Impliziert der Begriff auch „Bildungsinstanz“ oder unterscheiden Lehrer zwischen „Erziehung“ (= „Sozialisation“) und „Bildung“? Für diese Unterscheidung durch Lehrer spricht, daß sie unerwünschte Schulleistung mit Bedingungen im Kinde erklären („Begabung“, „Motivation“), unzulängliches Disziplinverhalten mit Bedingungen im Elternhaus (Versagen der Eltern, Strukturwandel der Familie).

Das Urteil der Lehrer über die Kompetenz der Eltern hängt vermutlich von dem Problem ab, auf das hin sie befragt werden. Wenn es um Unterricht in der Schule geht, um „Bildungsprobleme“, tendieren Lehrer mehr dazu, Eltern als Laien zu betrachten, als wenn es um „Mithilfe“ der Eltern bei den Hausaufgaben geht. Geht es gar um „Erziehungsprobleme“, fordern viele Lehrer deren Lösung von den Eltern.

Dafür, daß Eltern im Blick auf die „Schularbeit“ von Lehrern eher als Laien betrachtet werden und sich auch eher als solche betrachten, spricht eine Analyse von „kommunikationsfördernden und kommunikationshemmenden Aussagen“ von Lehrern und Eltern (KRUMM/KIRST, in Vorb.): Darunter fanden sich Aussagen über die Selbst- und Fremdbewertung von Lehrern und Eltern: Tabelle 5 gibt darüber Auskunft.

Tabelle 5: Selbst- und Fremdbewertung von Lehrern und Eltern (Prozentwerte)

	Lehrer	Eltern
Selbstaufwertung	52	19
Aufwertung des anderen	0	6
Selbstabwertung	0	30
Abwertung des anderen	48	45
Summe	100	100
Anzahl der Nennungen	n = 597	n = 267

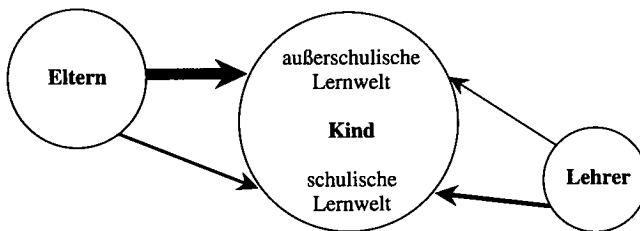
Lehrer und Eltern tendieren gleichermaßen dazu, den anderen „abzuwerten“ (zu nörgeln, kritisieren, beschuldigen usw.). Hier interessiert vor allem der zweite Befund, die deutliche Neigung von Lehrern, sich aufzuwerten (als Experte, Fachmann, Besserwissender), und die Tendenz der Eltern, dieses Bild des Lehrers über sich zu übernehmen. Sie sagen von sich, was die Lehrer über sie sagen: Sie wüßten wenig, könnten etwas nicht, seien Laien.

Eine österreichische Lehrerresolution bringt das auf einen kurzen Nenner: Sie beginnt mit den Sätzen: „Es gibt sehr wenige Berufe, in denen Laien in derartig hohem Ausmaß glauben, mitreden zu können. Im Lehrerberuf meint jeder, der einmal die Schulbank gedrückt hat, Fachmann in Sachen Pädagogik zu sein.“ (vgl. KRUMM 1991a)

4. Plädoyer für ein neues Verständnis der Eltern- und Lehrerbeteiligung bei der Erziehung der Kinder

Ich will die bisherigen Befunde und Überlegungen anhand des folgenden Bildes zusammenfassen. Im Zentrum steht das Kind, das in zwei Lernwelten, der außerschulischen und der schulischen (gut oder weniger gut), gefördert wird. Für diese Lernwelten sind Eltern und Lehrer verantwortlich. Die unterschiedliche Größe der Lernwelten und die unterschiedliche Dicke der Pfeile symbolisiert den unterschiedlichen Einfluß der Lernwelten und damit den unterschiedlichen Einfluß von Eltern und Lehrern auf das Lernen des Kindes.

Abbildung 3: Modell über den vermuteten relativen Einfluß von Eltern und Lehrern (bzw. außerschulischer und schulischer Lernwelt) auf das Lernen des Kindes



Bezogen auf dieses simple Modell zeigen die Daten: Eltern und Lehrer sind an der Gestaltung beider Lernwelten des Kindes und damit an dessen Erziehung beteiligt, aber jeweils in unterschiedlichem Ausmaß.

Die Eltern beeinflussen das Lernen des Kindes beträchtlich stärker als die Lehrer. Nicht nur, weil sie über weitaus mehr „Lehrzeit“ verfügen als Lehrer, sondern auch weil sie engagierter erziehen und sich in der Regel intensiver um ihr Kind bemühen als der Lehrer: Eltern erziehen ihr Kind, der Lehrer eine Gruppe von Kindern anderer Leute.

Eltern sind fast immer sehr daran interessiert, daß ihr Kind in der Schule erfolgreich lernt. Wenn es ihnen nötig erscheint, versuchen sie dazu beizutragen, daß es dort besser lernt. Lehrer interessieren sich hingegen wenig, was und wie das Kind in der Familie lernt.

Die heute vorherrschenden Formen der „Schulpartnerschaft“ sind vor allem von politischem Denken bestimmt. Das Streben nach einer demokratischeren Schule führte zu Informations-, Anhörungs-, Vorschlags- und zu einigen wenigen Mitentscheidungsrechten der Eltern. Ebenso wichtig wie die *politische* Beteiligung der Eltern und Lehrer am Schulgeschehen ist die *pädagogische* Beteiligung von Eltern und Lehrern am Lernen des Kindes in und außerhalb der Schule. Sie ist von der politischen Beteiligung unabhängig.

Die heute vorherrschenden Formen der Mitwirkung der Eltern in der Schule sind *pädagogisch* wenig ergiebig.

Das Interesse und die Beteiligung der Eltern an der Schule sind beträchtlich größer als das Interesse und die Beteiligung der Lehrer am schulleistungsrelevanten Erzie-

hungsgeschehen in der Familie. Nur wenige Lehrer bemühen sich darum, den (offenen oder versteckten) Wunsch der Eltern nach pädagogischen Informationen, nach detaillierten Handlungsanleitungen zu erfüllen.

Die Leistungen der Eltern und Lehrer beeinflussen sich gegenseitig. Insbesondere bedingen die (guten oder schwachen) Erziehungsleistungen der Eltern daheim nachhaltig den Erfolg oder Mißerfolg des Lehrers in der Schule. Im Durchschnitt vermag die Schule die Effekte der pädagogischen Leistungsdifferenzen der Eltern nicht auszugleichen.

Soweit die Befunde über den Einfluß der Eltern auf die Schulleistung für Erziehungswissenschaftler und Lehrer überraschend sind, ist das Ausdruck dafür, daß die Leistungen der Eltern als Lehrer unterschätzt, die der Lehrer und damit die der Schule hingegen überschätzt werden.

Die Unterschätzung der Eltern als Lehrer hat möglicherweise dazu beigetragen, daß die Erziehungswissenschaft das Erziehungsgeschehen in der Familie zugunsten des Erziehungsgeschehens in der Schule vernachlässigt. Sie überläßt die Erforschung der Erziehung in der Familie und deren Wirkung auf die Schule weitgehend der pädagogischen Psychologie und Soziologie. Diese Arbeitsteilung hat zum Teil bedenkliche Konsequenzen – es entwickeln sich disziplineigene Sprachen, die suggerieren, die pädagogische Tätigkeit des Lehrers unterscheide sich von der pädagogischen Tätigkeit der Eltern wesentlich. Beide initiieren jedoch gleichermaßen Lernen.

Soweit sich die Erziehungswissenschaft als eine Disziplin versteht, der es darum geht, Möglichkeiten erfolgreichen Lernens bzw. Möglichkeiten der optimalen Förderung junger Menschen zu erforschen, und soweit Pädagogen an sich den Anspruch stellen, die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen möglichst gut zu fördern, ergeben sich aus den Befunden einige Konsequenzen für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft und die Lehrer.

Die *Erziehungswissenschaft* müßte statt „Schulerziehungswissenschaft“ wieder „Erziehungswissenschaft“ sein. Im Blick auf das schulleistungsrelevante Lernen müßte sie – wie es in angelsächsischen Ländern seit Jahren geschieht – nachhaltig untersuchen, welche außerschulischen Bedingungen, insbesondere das Elternverhalten, pädagogisch beeinflussbar sind und wie diese Bedingungen von den Lehrern beeinflusst werden können. Sie müßte im Blick hierauf ferner untersuchen, welche Formen der Interaktion bzw. Beteiligung *pädagogisch* ergiebig sind. Die heute vorherrschenden Interaktionen, die aus dem Wunsch der Eltern nach mehr politischer Mitsprache in der Schule entstanden sind, sind es kaum. So unabdingbar in einer Gesellschaft, die sich als Demokratie versteht, diese Mitsprachetradition geworden ist, mit *pädagogischer* Kooperation oder Partnerschaft hat sie wenig gemein.

Wenn *Lehrer* die ihnen anvertrauten Kinder optimal fördern wollen, dann müssen sie sich besonders bei lernschwachen oder langsamen Kindern mehr zuständig fühlen, statt die Ursachen für die schwachen Schulleistungen in internen Kind-Bedingungen zu sehen (MEDWAY 1979). Sie müssen die Eltern primär an der Lösung pädagogischer Aufgaben beteiligen und sich mehr um deren pädagogische Nöte kümmern.

Im Lichte der Befunde mangelt es heute viel weniger an Elternbeteiligung als an Lehrerbeteiligung. Eltern engagieren sich fast immer für ihr Kind mehr, als der Lehrer sich für dieses Kind in der Klasse einsetzt. Insbesondere sorgen und kümmern sich Eltern mehr, wenn ihr Kind schwache Schulleistungen zeigt. Lehrern ist das weniger ein Problem. (Als „Belastung“ oder „Störung“ erleben Lehrer „slow learners“ oder „stu-

dents of different cultures and deprived background“ kaum. Diese „Probleme“ oder „Störungen“ rangieren auf Rang 19 und 20. Zum Vergleich: „classroom discipline“ steht an erster Stelle, „relations with parents“ auf Platz 4 [VEENMAN 1984].)

Die Befunde zeigen ferner, daß mit herkömmlichen schulischen Praktiken („mehr Schule“) eine Förderung beträchtlich weniger erfolgreich ist als mit Maßnahmen, die die Kenntnisse der Eltern über ihr Kind, ihr Erziehungsinteresse und ihre Erziehungsmöglichkeiten intensiv zu nutzen versuchen (BRONFENBRENNER 1976).

Elternbeteiligung am Lerngeschehen in der Schule und Lehrerbeteiligung am Lerngeschehen in der Familie sind allerdings nicht erforderlich, wenn ein Kind weder in der Schule noch in der Familie „auffällt“, also Kummer bereitet. Wenn aber Lehrer und/oder Eltern Schwierigkeiten haben, dann sollte der Lehrer die Initiative ergreifen und viel häufiger als heute:

(1) Systematisch die Eltern konsultieren und sich detailliert für ihre Sichtweise des Problems interessieren: Eltern kennen ihr Kind viel länger, aus viel mehr Situationen und somit weitaus besser als der Lehrer. Da sich Eltern aber natürlich auch täuschen können, sollte er versuchen, das Kind in außerschulischen Situationen zu beobachten. Verhalten ist sehr situationsabhängig. Die Korrelation zwischen dem Verhalten eines Kindes daheim und seinem Verhalten in der Schule ist minimal (ASCHENBACH 1989). Insbesondere sollte er den Umgang der Eltern mit dem Kind systematisch zu beobachten versuchen. Dazu sind Hausbesuche ein besonders nützliches Mittel. Nach unseren Untersuchungen werden sie von der überwiegenden Mehrzahl der Eltern sehr begrüßt.

(2) Die Eltern über seine Schwierigkeiten informieren; die Eltern die fragliche Situation einschätzen lassen, sie gegebenenfalls zu einer gezielten Beobachtung des Kindes im Unterricht einladen (oder ihnen Videoaufnahmen vorführen) und sie um Hilfe bitten – wenn seine Versuche, das Problem allein zu lösen, nicht gelingen. Das Verfahren des sogenannten „Home-Based Reinforcement“ (HBR) hat sich vielfach als ebenso einfache wie erfolgreiche Kooperationsmöglichkeit erwiesen. In diesem Verfahren, das auf einem Verhaltensvertrag zwischen Lehrer, Eltern und Kind gründet, verstärken die Eltern das Kind daheim für erwünschtes Verhalten im Unterricht (KRUMM 1988a, b).

(3) Der Lehrer sollte bei Schwierigkeiten mit sehr langsamen Lernern ebenfalls frühzeitig die Eltern einbeziehen. Im Blick auf „Lernschwierigkeiten“, die den Lehrer im Unterricht zeitlich überfordern, hat sich „Home-Based Instruction“ (HBI) als sehr erfolgreich erwiesen. Hier instruiert der Lehrer sehr gezielt die Eltern, wie sie daheim mit dem Kind bei geringem Zeitaufwand erfolgreich arbeiten können. Das Verfahren ist besonders gut im Blick auf das Lesen lernen untersucht worden (TOPPING/WOLFENDALE 1985) – ist aber natürlich in allen Fächern anwendbar (KRUMM 1991c).

Bei beiden Verfahren, dem HBR und dem HBI, sagt der Lehrer den Eltern präzise, wie sie dazu beitragen können, ihrem Kind über Lernschwierigkeiten hinwegzuhelfen. Eltern von Kindern mit Verhaltens- oder Lernschwierigkeiten wünschen diese verhaltenslenkende Information; sie wollen wissen, wie sie helfen können. Die meisten Eltern arbeiten motiviert mit, wenn es brennt.

(4) Die Lehrer sollten bei Gesprächen mit Eltern aufmerksam hinhören, ob und gegebenenfalls welche Schwierigkeiten die Eltern mit ihrem Kinde daheim haben (Eltern wagen es oft nicht, darüber zu sprechen, um die Position des Kindes bei seinen Lehrern nicht zu verschlechtern), ihnen gemeinsame Beratung und gegebenenfalls Hilfe anbieten oder – sollte der Lehrexperte überfordert sein – Hilfe vermitteln.

Mit diesem Punkt geht es darum, daß sich der Lehrer für das Verhalten des Kindes außerhalb der Schule sowie für die schulleistungsrelevanten Verhaltensweisen der Eltern interessiert, statt sich wie bisher auf seine Klassenzimmerprobleme zu beschränken und darauf, den Eltern in Gesprächen (von oben herab) mitzuteilen, wie gut oder schwach ein Kind ist.

(5) Schließlich sollte der Lehrer (unaufdringlich) regelmäßig den Eltern Denkanstöße, Empfehlungen, Hinweise usw. zu alltäglichen Erziehungsproblemen schriftlich und im Rahmen von Elternabenden (die wie Schulfeste vor allem zum Distanzabbau und für die generelle Vertrauensbildung nötig sind) anbieten; also wieder und wieder motivierend Sachverhalte zur Sprache bringen, wie sie in Tabelle 4 enthalten sind. Die Wünsche und Interessen der Eltern können in regelmäßigen Abständen, zum Beispiel auch anläßlich von Elternabenden, systematisch (und für die Eltern motivierend) erhoben werden.

Eltern und Lehrer erziehen ein und dasselbe Kind, und je mehr sie an einem Strang ziehen, desto erfolgreicher werden beide sein.

Wenn die Erziehungswissenschaftler, Erziehungspolitiker und vor allem die Lehrer nicht nachhaltig an der Verringerung der Kluft zwischen Familie und Schule arbeiten wollen, dann sollten sie aufhören zu behaupten, für die optimale Förderung der Kinder zu arbeiten. Die Trennung und damit die geringe pädagogische Beteiligung der Eltern an der Schule durch die Lehrer, insbesondere aber die minimale Beteiligung der Lehrer am Lernen des Kindes außerhalb der Schule, verhindert die optimale Förderung vor allem bei jenen Kindern, deren Eltern mit viel Engagement pädagogisch das Falsche machen. Jener Teil der Eltern, der unterdurchschnittlich erzieht, braucht die behutsame Hilfe derer, die gelernt haben, über Erziehung nachzudenken, die pädagogischen Rat wissen oder in der Lage sind, ihn zu besorgen. Der Pädagoge von Beruf kann diese Eltern damit auf jenen Weg leiten, den sie zum Wohle ihres Kindes immer gehen wollen.

„Success will only emerge with the recognition by everyone who shares an interest in the developing child that education is taking place beyond the school gate (...). Current thinking and practice places the school at the centre of the educational universe. A Copernican revolution is necessary to ensure that the home and the school are seen as planets in one system with the educational needs of the child as their common sun“ (MUNRO 1992, S. 20).

Wenn die Schule und damit die Lehrer weiterhin im Zentrum des Bildungsuniversums bleiben, dann besteht vielleicht doch kein großer Unterschied zwischen den Lehrern und Köchinnen.

Literatur

- ABELS, H.: Schule als Sozialisationsinstanz? In: NEUE WEGE IM UNTERRICHT 26 (1975), S. 191–201.
- ASCHENBACH, A.: Agreement between parents' and teachers' ratings of behavioral/emotional problems of children aged 4–12. In: JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY 30 (1989), pp. 123–136.
- BLOOM, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim 1971.
- BLOOM, B. S.: Human characteristic and school learning. New York 1976.
- BLOOM, B. S.: All our children's learning. New York 1982.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- CIBULKA, J. G.: State regulation of home schooling: A policy analysis. In: GALEN, J. VAN/PITMAN, M. A. (Eds.): Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives. Norwood 1991, pp. 101–120.
- COLEMAN, J. S. et al.: Equality of educational opportunity. Washington, DC 1966.
- DANNHÄUSER, A.: Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. In: FORUM ERZIEHUNG (1980), S. 33–36.
- FULLER, B./HEYNEMAN, S. P.: Third world school quality. In: EDUCATIONAL RESEARCHER 18 (1989), pp. 12–19.

- GALEN, J. VAN/PITMAN, M. A. (Eds.): Home schooling. Norwood 1991.
- GRIFFORE, R. J./BUBOLZ, M.: Limits and possibilities of family and school as educators. In: GRIFFORE, R. J./BOGER, R. P. (Eds.): Child rearing in the home and school. New York/London 1986, pp. 61–104.
- HAENISCH, H.: Was ist eine „gute“ Schule? Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis. In: STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, H. 1) Wiesbaden/Konstanz 1987, S. 41–54.
- ILF-INSTITUT FÜR LEHRERFORT- UND -WEITERBILDUNG (Hrsg.): Kooperation zwischen Schule und Eltern in der Hauptschule. (Schriftenreihe des ILF, H. 29.) Mainz 1981.
- JENCKS, C.: Chancengleichheit. Hamburg 1973.
- KOB, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Stuttgart 1963.
- KRUMM, V.: Pädagogische Kooperation durch pädagogische Information. In: ROTHBUCHER, H. (Hrsg.): Aspekte einer Lehrerbildung. Festschrift 20 Jahre Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg. Salzburg 1988a, S. 317–358.
- KRUMM, V.: Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 34 (1988b), S. 601–620.
- KRUMM, V. u.a.: Die Kooperation von Lehrern und Eltern in den USA und Österreich. In: BIRKEL, P.: Beiträge zur empirisch-pädagogischen Forschung. Weingarten 1990a.
- KRUMM, V. et al.: Parent involvement in the United States and in Austria. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Boston 1990b.
- KRUMM, V.: Wem gehört die Schule? Anmerkungen zu einem Mißstand, mit dem fast alle zufrieden sind. In: ZECHA, G./GANTHALER, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Wert im Wandel. Salzburg 1991a.
- KRUMM, V. et al.: Parent involvement or teacher involvement? Results of a comparative study in Austria, Taiwan and the United States. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Chicago 1991b.
- KRUMM, V.: Die Stellung des Lehrers. Zur pädagogischen Kooperation von Lehrern und Eltern. Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg. Salzburg 1991c.
- KRUMM, V. et al.: Parent involvement in Austria and in Taiwan. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Atlanta 1993a.
- KRUMM, V.: Aggression in der Schule. In: SCHMÄLZLE, U. (Hrsg.): Mit Gewalt leben. Frankfurt a.M. 1993b, S. 153–202.
- KRUMM, V./KIRST, W.: Selbst- und Fremdbild von Lehrern und Eltern – Analyse von Lehrer- und Elternerausagen in Interviews über Probleme der Lehrer-Eltern-Kooperation (in Vorb.).
- LINES, R.: Home Instruction: The size and growth of the movement. In: GALEN, J. VAN/PITMAN, M. A. (Eds.): Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives. Norwood 1991, pp. 9–42.
- MACBETH, A.: Involving parents – Effective parent-teacher relations. Oxford 1989.
- MEDWAY, F. J.: Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. In: JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 71 (1979), pp. 809–818.
- MEIGHAN, R.: Home-based education and the re-appraisal of the role of parents as educators. In: GALEN, J. VAN/PITMAN, M. A. (Eds.): Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives. Norwood 1991, pp. 175–185.
- MORTIMORE, P.: Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft. Vortrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Dortmund 1994.
- MUNRO, C.: How did we get here? The parents' role in education. In: Parents and the 5–14 curriculum. (The Scottish Consultative Council on the Curriculum) Edinburgh 1992.
- NEUBAUER, C./KRUMM, V.: Lehrer-Eltern-Kooperation im Lichte empirischer Untersuchungen. Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg. Salzburg 1989.
- PLOWDEN, B. (Ed.): Children and their primary schools. London 1967.
- RAY, B.: Student learning in home education and the education profession. In: SMIT, F./ESCH, W. VAN/WALBERG, H. J. (Eds.): Parental involvement in education. (Institute for Applied Social Sciences [ITS] – University of Nijmegen) Nijmegen 1993.
- RAY, B. D./WARTES, J.: The academic achievement and affective development of home-schooled children. In: GALEN, J. VAN/PITMAN, M. A. (Eds.): Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives. Norwood 1991, pp. 43–62.
- SLOANE, K. D.: Home influence on talent development. In: BLOOM, B. S. (Ed.): Developing talent in young people. New York 1985, pp. 439–476.
- TOPPING, K. J./WOLFENDALE, S. (Eds.): Parental involvement in children's reading. London 1985.
- VEENMAN, S.: Perceived problems of beginning teachers. In: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH 54 (1984), pp. 143–178.
- WEINERT, F. E./HELMKE, A.: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Kinder? In: STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, H. 3) Wiesbaden/Konstanz 1987, S. 17–32.

Teil III

Unterricht

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers

(...) the wisdom of practice must be considered even when we are confronted with what appear to be examples of teachers' resistance to change and misunderstandings of the usefulness of new ideas. (...) We must try to understand teachers' actions and reactions from *their* perspective in the classroom, because what may look like foolishness to an observer in the back of the room may look like the only route to survival from behind the teacher's desk. (SHULMAN 1987, S. 383)

Je stärker das öffentliche Schulwesen standardisiert und bürokratisch organisiert wurde, desto häufiger war es auch Gegenstand der Kritik. Zuweilen gipfelte diese in der Forderung, die Pflichtschule wieder abzuschaffen; in der Regel begnügte man sich aber mit Reformvorschlägen. Ihre Verwirklichung hat das Gesicht der Schule stark verändert und offensichtlich zu Verbesserungen der Unterrichtsbedingungen geführt. Zu inneren Reformen ist es aber nur ansatzweise gekommen, und die Kritik an der herkömmlichen Unterrichtspraxis ist folglich noch immer nicht gegenstandslos. Am häufigsten wird beanstandet:

- daß der Unterricht nicht lebensnah ist und weder die Interessen der Schüler noch ihre sozialen und emotionalen Bedürfnisse oder ihren Wunsch nach praktischer Arbeit berücksichtigt;
- daß die Lernprozesse durch die Lehrpläne, den Stundenplan und den Einsatz von Fachlehrern zerstükkelt werden;
- daß der Unterricht monoton ist, weil immer wieder die gleichen Methoden und die gleichen Lehr- und Lernmittel eingesetzt werden;
- daß er vollständig vom Lehrer kontrolliert wird, der allein die didaktischen und methodischen Entscheidungen trifft und den Unterrichtsablauf organisiert;
- daß die Schüler keine Mitbestimmungsmöglichkeiten haben, ja, kaum zu Wort kommen, weil der Lehrer auch sprachlich im Unterricht dominant ist, und
- daß sie nicht miteinander, sondern in Konkurrenz zueinander lernen.

All diese Mißstände ließen sich wohl vermeiden, wenn endlich die Ideen zur inneren Reform der Schule verwirklicht würden, an denen die Pädagogik des 20. Jahrhunderts so reich ist. In Deutschland diskutierte und erprobte man zunächst vor allem Arbeitsunterricht, Gesamt- und Gruppenunterricht. Später setzte man sich mit der amerikanischen Reformpädagogik auseinander und plädierte für die Projektmethode und andere ganzheitliche Unterrichtsverfahren wie das Vorhaben. Vom Ende der 1960er Jahre an konzentrierten sich die Diskussionen in Westdeutschland aus politischen Gründen dann immer stärker auf den Projektunterricht. Er steht bis heute im Zentrum des Interesses, obwohl inzwischen etliche neue Konzeptionen entwickelt und erprobt wurden, zum Beispiel offener Unterricht, handlungsorientierter und schülerzentrierter Unterricht oder praktisches Lernen. Ihr gemeinsames Anliegen ist, die Autorität der Lehrpläne und die

Dominanz des Lehrers abzubauen, um die Schüler wieder zu Subjekten ihrer Lernprozesse zu machen.

Allem Anschein nach werden die guten Ideen zur Neugestaltung des Unterrichts nur selten verwirklicht oder nur so, daß sie kaum mehr zu erkennen sind. Dies ist jedenfalls der allgemeine Eindruck vom Unterricht in den deutschen Regelschulen. Leider gibt es keine repräsentativen Untersuchungen dazu, wie häufig hier überhaupt versucht wird, den Reformvorschlägen entsprechend zu unterrichten, und man weiß nicht, unter welchen Bedingungen dies gelingt, wann Schwierigkeiten auftreten und wie sie zu vermeiden wären. In der Regel geht man davon aus, daß Lehrer anders als allgemein üblich unterrichten könnten, wenn sie es nur wollten; geschieht dies nicht, wird ihnen vorgeworfen, sie seien zu bequem oder zu konservativ. Statt das Ausbleiben von Reformen psychologisch zu erklären, sollte man lieber

- die institutionellen Bedingungen genauer untersuchen, unter denen Unterricht stattfindet,
- danach fragen, wie stark sie die rechtlich garantierte pädagogische Freiheit des Lehrers einschränken, und
- feststellen, ob sie beeinflußt und verändert werden können oder zu den wesentlichen Merkmalen der Institution „Schule“ selbst gehören.

Auf der Basis einer solchen „Institutik“ (BERNFELD 1925) ließen sich dann der Realität angemessene Vorstellungen davon gewinnen, was man von Lehrern tatsächlich verlangen kann und was man von ihnen verlangen könnte, wenn bestimmte institutionelle Bedingungen veränderbar sein sollten.

Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, den Diskussionen über Unterrichtsreformen eine solche „realistische Wendung“ (ROTH 1963) zu geben. Er konzentriert sich auf ein einziges Reformprogramm, den „Projekt-Plan“ (DEWEY/KILPATRICK 1935), der allgemein bekannt ist, und zu dessen Verwirklichung es außerordentlich viele konkrete Vorschläge gibt¹. Nach Informationen zu den Daten, auf die sich der Beitrag stützt (Abschnitt I), wird zunächst die Frage behandelt, was im Unterrichtsalltag aus der revolutionären Idee geworden ist, das heißt wie häufig Projekte durchgeführt werden und von welcher Art sie sind (Abschnitt II). Dann wird untersucht, unter welchen Bedingungen Projektunterricht realisiert wird (Abschnitt III), und geprüft, ob der Organisationsstruktur der Schule tatsächlich so große Bedeutung dabei zukommt, wie allgemein angenommen wird (Abschnitt IV). Zur Interpretation der Befunde (Abschnitt V) werden Ergebnisse von Untersuchungen herangezogen, die sich mit den Unterrichtsstrategien erfolgreicher Lehrer befassen, Strategien, die auch die herkömmliche Unterrichtspraxis kennzeichnen, mit Projektunterricht aber unvereinbar sind.

I.

Unterricht nach der Projektmethode wird in der Bundesrepublik Deutschland im allgemeinen befürwortet. Die meisten Pädagogen sind seit langem von der Idee begeistert, und viele Bildungspolitiker haben sich ihre Argumente inzwischen zu eigen gemacht. Heute gehört Projektunterricht zu den Forderungen linker Parteien und Lehrerverbände², und er ist ebenso Thema von Empfehlungen und Verordnungen eher konservativer Kultusministerien³. In den Richtlinien und Lehrplänen der meisten Bundesländer ist entweder von Projekten, Vorhaben oder projektorientiertem Lernen die Rede, oder es wer-

den Unterrichtsprinzipien formuliert, die auch die Projektmethode kennzeichnen bzw. Projektunterricht nahelegen (RIQUARTS 1984, SKIERA 1994). In der Regel sind die äußeren Voraussetzungen dafür recht günstig, und die Lehrer haben auch genügend Freiraum, um unkonventionelle Verfahren anzuwenden. Demnach darf man wohl mit Recht fragen, wie häufig und auf welche Weise sie die gegebenen Möglichkeiten nutzen.

Diese Fragen sind in Deutschland bislang noch nicht systematisch empirisch untersucht worden. Obwohl in keinem Land so viel über Projektunterricht geschrieben wurde, findet man hier – außer Erfahrungsberichten über die Durchführung und den Erfolg einzelner Projekte bzw. über Projekttage oder -wochen in einzelnen Schulen – fast keine Veröffentlichungen, die sich auf die Realität des Projektunterrichts beziehen. Zu den wenigen Ausnahmen gehören einige auf kleine Schulregionen eingeschränkte Bestandsaufnahmen zum Vorkommen von Projekten (z.B. WARWITZ 1982 oder NUHN/VAUPEL 1991) und einige Untersuchungsberichte über Schülerbefragungen zum Projektlernen (GEIST/JUNGBLUT/PHILIPP 1986, LUKESCH/KISCHKE 1987, HOLTAPPELS/KANDERS/PFEIFFER 1988). Die einzige größere empirische Arbeit, die sich mit der Verbreitung und Qualität des Projektunterrichts in allgemeinbildenden Schulen befaßt und Erfahrungen und Einstellungen von Lehrern zum Projektunterricht genauer untersucht, stammt aus Österreich (PETRI 1991). Etliche Ergebnisse dieser Studie dürften aber einen weiteren Geltungsbereich besitzen und sollen daher in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

Die folgenden Feststellungen zur Realität des Projektunterrichts in deutschen Schulen basieren nicht auf einer eigenen Erhebung zum Thema, sondern auf Daten aus einer Untersuchung zum Medieneinsatz im Unterricht (SCHÜMER 1991a), die 1988 durchgeführt wurde⁴:

Im Zentrum der Untersuchung steht eine schriftliche Umfrage unter Schulleitern und Lehrern aus vier Bundesländern, und zwar: Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Sie fand in Grundschulen und in allen Regelschulen der Sekundarstufe I statt, beschränkte sich aber auf Lehrer, die zur Zeit der Erhebung in einer 3. Klasse Deutsch, Mathematik oder Sachkunde unterrichteten bzw. in einer 7. Klasse den Unterricht in Deutsch, Mathematik oder Englisch erteilten. Die Umfrage wurde in rund 2.000 Schulen durchgeführt, die zu einer nach Bundesländern und Schultypen geschichteten Zufallsauswahl aus den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen gehören. Pro Bundesland, Schulform und Fach wurden, soweit möglich, 100 Lehrer um Mitarbeit gebeten. Insgesamt waren es 5.500. – Rund 80 Prozent der Schulen und 71 Prozent der Lehrer beteiligten sich an der Umfrage. Sowohl die Schulen als auch die Lehrer sind – an Daten der amtlichen Schulstatistiken gemessen – repräsentativ für die Grundgesamtheiten, zu denen sie gehören. Da die Befragten als verlässlich gelten können und da die Daten reliabel aufbereitet wurden, sind Schlüsse von den Beteiligten auf andere Schulen und Lehrer zulässig (SCHÜMER 1991a, S. 99–150).

Alle Lehrer, die an der Untersuchung teilnahmen, wurden unter anderem auch danach gefragt, ob sie in der ersten Hälfte des Schuljahrs, in dem die Umfrage stattfand, im Rahmen ihres Deutschunterrichts – bzw. ihres Mathematik-, Sachkunde- oder Englischunterrichts – ein Projekt mit „ihrer“ Klasse durchgeführt hatten, das heißt mit einer bestimmten 3. bzw. 7. Klasse. Wer die Frage bejahte oder angab, daß dergleichen geplant sei, sollte das Projekt bzw. die Projekte dann einem vorgegebenen Beispiel entsprechend in Stichworten charakterisieren. Da alles erfaßt werden sollte, was von Lehrern selbst als Projekt bezeichnet wird, waren keine Kriterien für die Projektmethode vorgegeben und bewußt bescheidene Beispiele aufgeführt worden, die der bereits in den 1970er Jahren beobachteten Bedeutungserweiterung des Begriffs Rechnung tragen. Ob in der Schule Projekttage oder -wochen stattfinden, wurde nicht erhoben⁵.

Hinweise auf die Art der Projekte, die an besonderen, eigens für Projektunterricht vorgesehenen Tagen möglich sind, sollen der bereits zitierten österreichischen Untersuchung entnommen werden (PETRI 1991):

Sie basiert auf zwei Datenerhebungen. Bei der ersten – und nur sie soll hier genauer behandelt werden – wurden die Schulleitungen aller allgemeinbildenden höheren Schulen und Hauptschulen Österreichs aufgefordert, sämtliche Projekte zu nennen, die in den Schuljahren 1985/86 und 1986/87 in ihren Schulen stattfanden, und anzugeben, wann sie durchgeführt wurden, und welche Lehrer, Fächer und Klassen an ihnen beteiligt waren. Da „nicht nur echte Projekte, sondern auch projektähnliche Unterrichtseinheiten“ erfaßt werden sollten, wurde der Begriff des Unterrichtsprojekts unter Hinweis auf den verbreiteten Sprachgebrauch „sehr weit bestimmt“, und zwar als „Bearbeitung eines Themas bzw. Problems in einem Fach oder mehreren Fächern über einige Stunden hinweg“ (S. 67). Ob die 314 Schulen, die die Erhebung mitmachten, repräsentativ für die österreichischen Schulen sind, ist nicht angegeben. Wahrscheinlich vermitteln die Daten ein positiv verzerrtes Bild der Realität in den österreichischen Schulen (PETRI 1991, S. 64–68).

Der Anlage beider hier referierten Untersuchungen entsprechend geht auch die folgende Darstellung der Ergebnisse vom Vorverständnis der befragten Lehrer aus. Das heißt, der Begriff „Projekt“ wird unabhängig von den in der Literatur vorliegenden Definitionen verwendet und dient zur Bezeichnung aller Aktivitäten, Vorhaben, Unterrichtsformen und -methoden, die die Lehrer bzw. die Schulleiter selbst als „Projekte“ aufführen. Daß sie dabei von den Vorgaben in den Fragebögen beeinflusst wurden, ist angesichts der Flut von Veröffentlichungen zum Projektunterricht seit der Mitte der 1970er Jahre⁶ außerordentlich unwahrscheinlich.

II.

Die Ergebnisse beider Untersuchungen bestätigen den allgemeinen Eindruck, daß Ideen zur Unterrichtsreform nur selten verwirklicht werden. Von den 3.815 Lehrern, die an der Umfrage in den deutschen Schulen teilnahmen und sich zum Projektunterricht äußerten, haben nur gut 10 Prozent im Berichtszeitraum ein Projekt mit ihrer Klasse durchgeführt⁷. Neben Sachkundelehrern waren es in erster Linie Deutschlehrer, die Projekte abgeschlossen haben, während Mathematik- und Englischlehrer offensichtlich nur in Ausnahmefällen projektorientiert unterrichteten (siehe Tab. 1).

Daß Projekte im Unterrichtsalltag nicht oft vorkommen und sich höchst ungleich auf die verschiedenen Fächer verteilen, entspricht den Ergebnissen der in Österreich durchgeführten Umfrage⁸. PETRI schätzt auf der Basis seiner Daten, daß „der durchschnittliche zeitliche Anteil des Projektlernens am gesamten Unterricht (...) etwa 0,5 %“ ausmacht (S. 78) und stellt ebenfalls fest, daß in Deutsch wesentlich mehr Projektunterricht stattfindet als in den modernen Fremdsprachen oder in Mathematik (S. 120–137).

Tabelle 1: Vorkommen von Projekten in verschiedenen Fächern

	Grundschule			Sekundarstufe I		
	Deutsch	Mathematik	Sachkunde	Deutsch	Mathematik	Englisch
Zahl der befragten Lehrer (n)	270	270	263	1.007	1.016	989
Lehrer mit abgeschlossenen Projekten (n)	53	15	91	192	18	37
(in %)	19,6	5,6	34,6	19,1	1,8	3,7
Zahl der abgeschlossenen Projekte (n)	90	19	152	241	18	37

Die relative Häufigkeit, mit der in den höheren Schulen in den Fächern Geschichte, Geographie, Bildnerische Erziehung und Biologie Projekte durchgeführt werden, entspricht den eben vorgelegten Befunden zu projektorientiertem Sachunterricht in der Grundschule. Im übrigen zeigen beide Untersuchungen, daß die Realität des Projektunterrichts in aller Regel weit hinter der Idee zurückbleibt.

Die meisten Projekte, die in den Fragebögen zum Medieneinsatz im Unterricht dargestellt wurden, waren außerordentlich bescheiden:

Im *Mathematikunterricht* der Grundschule handelte es sich in der Regel um Ausstellungen, die meistens geometrische Körper wie Würfel, Quader oder Walzen zum Thema hatten und Gebrauchsgegenstände, Spielzeug oder von Schülern hergestellte Modelle zeigten. – Die Projekte mit mathematischem Schwerpunkt, die in den 7. Klassen durchgeführt wurden, waren oft noch anspruchsloser; jedenfalls gab es Lehrer, die eine Einführung in das Arbeiten mit dem Taschenrechner oder bürgerliches Rechnen zur Berufsvorbereitung als Projekte aufführten, ja, sogar Mathematik-Olympiaden, die, wie sie selbst mitteilten, ausschließlich der Stoffwiederholung und der Übung dienten. Etwas höhere Ziele wurden mit der Entwicklung von Computerprogrammen zur Prozent- bzw. Zins- und Zinseszinsrechnung verfolgt und mit der Bearbeitung von Problemen, wie sie im Alltag, vor allem im Bank- und Sparkassenwesen, vorkommen und im Mathematikunterricht schon immer ihren festen Platz hatten.

Die Projekte, die im *Englischunterricht* stattfanden, waren ein wenig interessanter. Hier wurden verhältnismäßig häufig Hörspiele oder Theaterstücke erarbeitet und anschließend aufgeführt, auf Tonband oder Video aufgezeichnet oder gefilmt. Fast ebenso oft wurden fiktive oder wirkliche Reisen nach England oder in die Vereinigten Staaten vorbereitet bzw. landeskundliche Informationen für Touristen zusammengestellt, oder es wurde gemeinsam nach englischen Rezepten gekocht oder gebacken, gemeinsam gefrühstückt oder Tee getrunken und dabei englische Konversation gemacht. In anderen Fällen waren schriftliche Produkte das wesentliche Ziel, zum Beispiel selbstgemachte Plakate oder Prospekte und die Zusammenstellung von englischen Texten der Schüler zu Heften oder Jahrbüchern, wie sie in britischen und amerikanischen Schulen Tradition haben.

Sicher gab es im Mathematik- und Englischunterricht der 7. Klasse auch etwas anspruchsvollere Arbeiten, zum Beispiel die Anlage eines Nachschlagewerks zum Mathematikstoff der letzten Schuljahre oder das Projekt „Airport“ (THIEL/LEGUTKE 1986), in dem die Schüler englische Interviews vorbereiten und auf dem Flughafen durchführen. Projekte dieser Art waren aber äußerst selten. In der Regel wurden lediglich etwas komplexere, von der Alltagsroutine des Übens oder Wiederholens abgehobene Aufgaben bewältigt, Aufgaben mit deutlicher Handlungs- und Produktorientierung, die häufig gemeinschaftlich gelöst wurden, und für die sich die Schüler nicht zuletzt deshalb leichter als sonst motivieren ließen. So bescheiden die Projekte gewesen sein mögen, sie heben sich positiv vom „Freizeit- und Hobby-Aktivismus“ (DUNCKER 1989, S. 54) ab, wie er in vielen Schulen an Projekttagen oder in Projektwochen zu beobachten ist⁹, und zwar insofern als sie auf die Lehrpläne bezogen bleiben oder in Lerngänge integrierbar sind. Dies gilt offensichtlich auch für die Mehrzahl der von den Deutsch- und Sachkundelehrern durchgeführten Projekte:

Im *Heimat- und Sachunterricht* wurden häufig Wandzeitungen oder Plakate, Zeitungen, Broschüren oder Bücher hergestellt, die sich mit einzelnen Themen aus den Lehrplänen befaßten, beispielsweise mit der Geschichte des Schulorts oder dem Weg vom Korn zum Brot. In anderen Sachkundeprojekten wurden Ausstellungen vorbereitet, Modelle gebastelt, systematische Beobachtungen oder Lerngänge durchgeführt oder auch kleine Mahlzeiten zubereitet und gemeinsam verzehrt. Bei etlichen der von den Lehrern dargestellten Arbeiten blieb unklar, was sie aus dem alltäglichen Geschehen eines einigermaßen lebendig gestalteten Sachunterrichts heraus hob. Es kam jedoch nie der Verdacht auf, daß es sich um didaktisch irrelevante Veranstaltungen handelte, bei denen es nur um den Spaß oder die Betriebsamkeit der Schüler ging.

Entsprechendes gilt für die im *Deutschunterricht* abgeschlossenen Projekte: In der Grundschule wurden Bücher, Zeitungen, Hörspiele oder Filme hergestellt, Veranstaltungen zur Förderung der Lesemotivation oder der Lust am Erzählen und Schreiben durchgeführt oder Feste und Feiern vorbereitet. – In den 7. Klassen gab es zwar etliche Veranstaltungen, deren Themen vielleicht besser in anderen Fächern behandelt worden wären, zum Beispiel „Drogensucht“, „Frieden“ oder „Rechtsradikalismus“, oder bei denen unklar blieb, was sie zu Projekten machte, zum Beispiel Schulausflüge, in der Regel handelte es sich aber um Arbeiten, die sich gut in den Deutschunterricht integrieren lassen, ja, im Grunde genommen gar nicht aus ihm wegzudenken sind.

60 Prozent bestanden im Schreiben oder Umschreiben von Texten aller Art. Ziele dieser Arbeiten waren eigene Bücher oder Zeitungen, szenische Lesungen oder Theateraufführungen, Ton- oder Videoaufzeichnungen oder auch die Teilnahme an Wettbewerben. Außerdem gab es Veranstaltungen zur Förderung der Lesemotivation, Wandzeitungen, Interviews und Filme zu den verschiedensten Themen. Bei den übrigen Projekten ging es im wesentlichen um die Interpretation von Literatur bzw. um das Analysieren von Sprache: Meist wurden Zeitungen oder Zeitschriften zum Gegenstand gemacht, zuweilen aber auch Themen aus der Literaturgeschichte behandelt.

Wer die von den Sachkunde- und Deutschlehrern geschilderten Arbeiten mit den üblichen Definitionen von Unterrichtsprojekten¹⁰ vergleicht, muß zu dem Schluß kommen, daß die meisten von ihnen ebensowenig einen Anspruch auf diesen Ehrentitel haben wie die in Mathematik und in Englisch durchgeführten Veranstaltungen:

- Wo stand ein echtes Problem am Anfang, an dessen Lösung die Schüler Interesse haben mußten?
- Wo durften sie die erforderliche Arbeit selbst planen und organisieren und in eigener Verantwortung durchführen?
- Inwieweit waren die traditionellen Lern- und Autoritätsstrukturen abgebaut?
- Wo waren ganzheitliche Sichtweisen entscheidend, und wo wurden fächerübergreifende Ansätze¹¹ verfolgt?
- In welchen Fällen waren die Ergebnisse der Arbeit für die Lebenswelt der Schüler von Bedeutung oder gar gesellschaftlich relevant?

Unter den geschilderten Arbeiten dürfte kaum eine gewesen sein, die all diese Anforderungen erfüllte und von DEWEY oder KILPATRICK als Projekt bezeichnet worden wäre (DEWEY 1931, KILPATRICK 1918)¹². Entsprechendes gilt wohl auch für die von den österreichischen Schulleitern und Lehrern beschriebenen Veranstaltungen (PETRI 1991, S. 72–77). Soweit sie im Fachunterricht stattfanden, sind sie mit den eben charakterisierten Arbeiten vergleichbar (siehe S. 137–146).

Daß die von den befragten Lehrern als Projekte aufgeführten Veranstaltungen dem klassischen Begriff eines Unterrichtsprojekts nicht genügen, heißt nicht, daß sie deshalb negativ zu bewerten wären. Einige sind wahrscheinlich den „Vorhaben“ vergleichbar, wie sie von REICHWEIN und anderen Reformpädagogen vertreten wurden (REICHWEIN 1937, KRETSCHMANN 1948, ODENBACH 1961), das heißt, es handelt sich um „Projekte“ ohne demokratische Zielsetzungen (PÜTT 1982). Andere, beispielsweise die gemeinschaftlich vorbereiteten Mahlzeiten oder Elternabende, entsprechen offensichtlich Prinzipien des Arbeitens nach dem Jena-Plan (PETERSEN 1930). Die meisten dürften freilich nur der Bestimmung GIESECKES genügen, der unter Hinweis auf den üblichen Sprachgebrauch „alle diejenigen Methoden“ als Projekte bezeichnet, „die Lernprozesse anders als nach dem klassischen Muster des sich systematisch Belehren-Lassens organisieren“ (GIESECKE 1984, S. 97). Angesichts der viel beklagten Monotonie des Unterrichts verdienen diese Methoden prinzipiell Anerkennung.

Wie immer man die geschilderten Arbeiten nennt, ob man ihnen den Titel „Projekt“ läßt oder von Vorhaben oder projektorientiertem Unterricht spricht, entscheidend ist, daß sie vom Lehrer geplant, organisiert und unter seiner Verantwortung durchgeführt werden, obschon es gelegentlich vorkommen mag, daß er einzelne seiner Aufgaben zeitweilig an Schüler delegiert. Entscheidend ist ferner, daß die Projekte in aller Regel auf die Ziele und Inhalte der Lehrpläne bezogen bleiben oder sogar Bestandteile von Lerngängen sind. Sie müssen sich daher nicht wie so manche Projekte, die an Projekttagen oder in Projektwochen stattfinden, den Vorwurf gefallen lassen, bloße Spielereien zu sein, das heißt nur die subjektiven Bedürfnisse der Schüler, nicht aber ihre objektiven

Interessen zu befriedigen (vgl. RANG 1979, SCHIRLBAUER 1986) und zu einer Reform des Unterrichtsalltags nichts beizutragen (DIEGEL 1985, DUNCKER/GÖTZ 1985).

III.

Daß sich einige Unterrichtsfächer besser als andere zur Durchführung von Projekten eignen, leuchtet im Hinblick auf mögliche Projektthemen zunächst einmal ein. Doch warum geschieht dies insgesamt so selten? Warum werden selbst bescheidene Formen handlungs- und produktorientierten Unterrichts nur von einer Minderheit der Lehrer praktiziert? Arbeiten die anderen Lehrer unter weniger günstigen Bedingungen? Sind sie schlechter ausgebildet oder einfach nur zu bequem, um unkonventionelle Unterrichtsmethoden zu erproben?

Die naheliegende Vermutung, daß Projekte unter bestimmten institutionellen Bedingungen leichter als sonst durchzuführen sind, läßt sich mit Hilfe der verfügbaren Daten nicht bestätigen. Zur Überprüfung der Vermutung wurde mit Hilfe von Chi-Quadrat-Tests untersucht, ob die Anteile der Lehrer, die in den einzelnen Fächern der Grundschule oder der Sekundarstufe I Projekte durchführen, tatsächlich nur zufällig mit folgenden Variablen variieren:

- ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Bundesländern,
- ihrer Tätigkeit in bestimmten Schulformen,
- der Größe ihrer Schulen,
- ihrem Status als Klassenlehrer oder Fachlehrer in den Klassen, über die sie berichten,
- der Zahl der in diesen Klassen unterrichteten Fächer und schließlich auch mit
- der Zahl der Schüler in diesen Klassen.

Die Testergebnisse¹³ deuten darauf hin, daß die Durchführung von Projekten nicht von den äußeren Bedingungen abhängig ist, unter denen die Lehrer arbeiten, jedenfalls nicht von den hier erfaßten, immer wieder zur Rechtfertigung konventionellen Unterrichts herangezogenen Bedingungen. Die Anteile der Lehrer, die Projekte abgeschlossen haben, variieren nur zufällig mit ihrer Bundesland- und Schultypzugehörigkeit, das heißt unter anderem, daß sie weniger stark von den für die einzelnen Bundesländer und Schulformen spezifischen Lehrplänen und Schülervoraussetzungen abhängig sind, als normalerweise angenommen wird. Die These, daß Projektunterricht in großen Schulen mit einem festen Fachlehrer- und Jahrgangsklassensystem seltener vorkommt als in kleinen Schulen (siehe KAISER 1985, S. 553), wird durch die eben wiedergegebenen Befunde bereits in Frage gestellt. Tatsächlich läßt sie sich mit Hilfe der verfügbaren Daten für keinen Schultyp und kein Fach bestätigen. Entsprechendes gilt auch für die Vermutung, daß Projektunterricht leichter von Lehrern durchgeführt werden kann, die mehrere Fächer in einer Klasse unterrichten oder die ihre Schüler als Klassenlehrer betreuen. Auch die Größe der unterrichteten Klassen, mit der konventioneller Unterricht besonders häufig gerechtfertigt wird, ist wider Erwarten nicht der entscheidende Grund dafür, daß Projektunterricht so selten vorkommt: In keinem einzigen Fach und in keiner einzigen Schulform zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Klassengröße und der Durchführung von Projekten, ja, es sind noch nicht einmal Tendenzen in der erwarteten Richtung festzustellen.

Daß die Häufigkeit des Vorkommens von Projektunterricht nicht mit den erfaßten äußeren Bedingungen der schulischen Arbeit zusammenhängt, läßt vermuten, daß es

Lehrer mit bestimmten Personmerkmalen, mit bestimmten Einstellungen oder einer besonderen Ausbildung sind, die Projekte in den Kernfächern durchführen, und daß sich ihre Unterrichtsstrategien generell von denen anderer Lehrer unterscheiden. Die Vermutungen können nur indirekt überprüft werden, und zwar anhand von Daten zum Alter und Geschlecht der Lehrer, ihrer Berufszufriedenheit, ihrer Beurteilung des Verhaltens und der Mitarbeit ihrer Klasse, der Intensität, ihrer Kooperation mit Kollegen und an Daten zu ihrer Unterrichtsgestaltung. Selbstverständlich hängen einige der eben genannten Merkmale aufs engste mit den objektiven Bedingungen zusammen, unter denen die Lehrer arbeiten. Gymnasiallehrer beurteilen ihre Schüler im allgemeinen günstiger und sind wesentlich zufriedener mit ihrem Beruf als Hauptschullehrer, und Lehrer an integrierten Gesamtschulen arbeiten schon aufgrund der Unterrichtsorganisation wesentlich enger mit ihren Kollegen zusammen als Lehrer an anderen Schulen. Leider lassen sich die Effekte der verschiedenen Einflußgrößen methodisch nicht voneinander trennen, da die Zahl der Lehrer, die Projekte durchführen, zu gering ist, als daß sie gemeinsam mit anderen ebenfalls extrem ungleich verteilten Lehrermerkmalen statistischen Analysen unterzogen werden könnte.

Die meisten Ergebnisse der t-Tests, die zur Schülerbeurteilung, zur Kooperation und zur Berufszufriedenheit der projektorientiert und der konventionell unterrichtenden Lehrer durchgeführt wurden, entsprechen den Erwartungen. Die Unterschiede zwischen beiden Lehrergruppen sind allerdings nicht stark und auch nicht durchweg statistisch signifikant:

- Die Annahme, daß Lehrer, die Disziplinprobleme in ihrer Klasse haben, wenig Neigung zu Projektunterricht verspüren, da das Risiko, die Kontrolle über das Geschehen zu verlieren, hier größer ist als im konventionellen, vom Lehrer gesteuerten Frontalunterricht, wird bestätigt: Lehrer, die keine Projekte abgeschlossen haben, beurteilen ihre Schüler in der Regel ungünstiger als andere Lehrer.
- Lehrer, die interdisziplinäre Projekte durchführen, sind auf Kooperation mit Kollegen angewiesen. Wer im Rahmen eines Fachs projektorientiert unterrichtet, arbeitet vermutlich ebenfalls häufiger oder intensiver mit anderen Lehrern zusammen: Wahrscheinlich werden Projektideen und -materialien von anderen Lehrern übernommen, an andere weitergegeben oder gemeinsam mit ihnen entwickelt. Dies ist in allen Fächern außer Sachkunde tatsächlich der Fall.
- Aufgrund der Erfahrung, daß die Berufszufriedenheit unter engagierten Lehrern größer ist als unter Lehrern, die ihren Beruf als Job auffassen, kann man davon ausgehen, daß Lehrer, die projektorientiert unterrichten, zufriedener als andere sind. Dies gilt für die Deutschlehrer beider Schulstufen und für die Sachkundelehrer, während die wenigen Mathematik- und Englischlehrer, die Projekte durchführen, keine signifikant größere Berufszufriedenheit zeigen als ihre konventionell unterrichtenden Kollegen.

Aufgrund dieser Befunde ist nicht ganz auszuschließen, daß Projektunterricht von Lehrern durchgeführt wird, die bestimmte Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale besitzen. Welche dies sind, läßt sich auf der Basis der verfügbaren Daten nicht feststellen; sicher ist nur, daß es sich nicht um geschlechts- oder altersspezifische Merkmale handelt: Die befragten Lehrerinnen, die sich im allgemeinen etwas stärker um abwechslungsreichen Unterricht bemühen als ihre männlichen Kollegen (SCHÜMER 1992b), führen nämlich genauso oft wie diese konventionellen Unterricht durch, und die jüngeren Lehrer, die während ihrer Ausbildung relativ häufig von der Projektmethode gehört

haben dürften, unterrichten ebenso selten nach ihr wie die älteren. Da das Alter und die Schultypzugehörigkeit der Lehrer auch Indikatoren für die Art ihrer Ausbildung sind, sprechen die bisherigen Ergebnisse gegen die Annahme, daß die Anregung zu Projekten in bestimmten Ausbildungsgängen vermittelt wird.

Zur Überprüfung der Vermutung, daß die Unterrichtsstrategien projektorientiert und konventionell unterrichtender Lehrer sich voneinander unterscheiden, wurden zunächst Chi-Quadrat-Tests zu ihrer Medien- und Methodenwahl durchgeführt; anschließend wurde mit Hilfe von t-Tests geprüft, ob sie bestimmte Lehr- und Lernmittel oder bestimmte Unterrichtsverfahren gleich häufig wählen bzw. ob sie einander in der Vielfalt der eingesetzten Medien oder Methoden vergleichbar sind. – Obwohl die meisten der in den Fragebögen geschilderten Projekte relativ bescheiden und anspruchslos sind, gibt es charakteristische Differenzen zwischen den Lehrern, die sie durchgeführt haben, und den übrigen Lehrern, und zwar unabhängig vom Fach und der Klassenstufe bzw. der Ausbildung. Den Testergebnissen zufolge ist das unterrichtliche Handeln der Lehrer, die projektorientiert arbeiten, durch eine größere Vielfalt der eingesetzten Medien und Methoden gekennzeichnet und durch die Nutzung von Lehr- und Lernmitteln, die selbst hergestellt oder beschafft werden müssen, die einen größeren Arbeitsaufwand bedeuten oder im Hinblick auf die Disziplin der Schüler riskant sind, aber, und das ist entscheidend, die Schüler eher motivieren und aktivieren können.

Die Differenzen zwischen den Unterrichtsstrategien der projektorientiert und der konventionell unterrichtenden Lehrer sind überraschend konsistent, aber zum Teil nur schwach ausgeprägt und statistisch nicht signifikant. Demnach unterscheiden sich die einzelnen projektorientiert arbeitenden Lehrer wohl nur geringfügig von den konventionell unterrichtenden. Das heißt, es sind immer nur einige, die eine bestimmte Motivations- oder Aktionsform bevorzugen; andere verhalten sich in dieser Hinsicht unter Umständen konventionell, setzen dafür aber beispielsweise bestimmte Medien ein, die die Schüler aktivieren. Wohl alle projektorientiert arbeitenden Lehrer sind jedoch zumindest bestrebt, ihren Schülern eine anregende Lernumwelt zu bieten, die sie nicht zur bloßen Rezeptivität verurteilt, sondern ihre Aktivität fördert und ihnen sichtbare Erfolge beschert.

Daß sich der Unterricht der Lehrer mit abgeschlossenen Projekten in sich konsistent beschreiben und vom Unterricht der übrigen Lehrer abgrenzen läßt, ist im Grunde genommen eher erstaunlich, da die meisten der in den Fragebögen charakterisierten Arbeiten nicht mehr viel von der ursprünglichen Idee des Projektunterrichts erkennen lassen. Offenbar sind sie gleichwohl Ausdruck einer etwas anderen als der konventionellen Auffassung vom Lehren und Lernen in der Schule. Daß diese so selten zur Geltung gebracht wird, könnte damit zusammenhängen, daß bereits bescheidene Formen handlungs- und produktorientierten Unterrichts mehr Vorbereitung als üblich erfordern und relativ anstrengend durchzuführen sind. Darauf wird noch zurückzukommen sein. Dagegen scheinen ungünstige äußere Bedingungen keine so große Rolle zu spielen, wie von vielen Lehrern immer wieder behauptet wird.

IV.

Vielleicht wäre die Bedeutung günstiger institutioneller Bedingungen für die Durchführung von Projektunterricht bestätigt worden, wenn unter den geschilderten Projekten

mehr interdisziplinär angelegte Arbeiten oder eine größere Zahl anspruchsvoller, verschiedene Arbeitsgänge erfordernder Projekte gewesen wären. Daß im Unterrichtsalltag in aller Regel nur vergleichsweise bescheidene, projektähnliche Veranstaltungen vorkommen, wird nicht von ungefähr mit der bürokratischen Organisation der Schule in Verbindung gebracht, wie sie sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat, das heißt mit der Tatsache, daß der Lehrstoff in Fächer gegliedert ist, daß es Lehrpläne¹⁴, Stundentafeln und Fachlehrer, Jahrgangsklassen und Versetzungsordnungen gibt, daß Leistungskontrollen durchzuführen sind und Zensuren und Hausaufgaben gegeben werden müssen. Unter diesen Bedingungen nach der Projektmethode zu unterrichten, ist nicht einfach, zumal das Lehren und Lernen in der Schule in den letzten Jahrzehnten immer stärker verrechtlicht worden ist.

Auf die organisatorischen und juristischen Probleme, die die Durchführung von Projekten tendenziell verhindern, ist immer wieder hingewiesen worden (siehe beispielsweise STUBENRAUCH 1976). Die Kultusministerien und Schulverwaltungen haben die Hinweise durchaus ernst genommen und den Schulen die Einrichtung von Projekttagen und Projektwochen gestattet oder sogar empfohlen, damit sie – frei von den bestehenden organisatorischen Zwängen – ihre Projektideen verwirklichen können. Wie viele Schulen von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, ist leider nicht bekannt, und man weiß auch nicht genau, wie häufig die für Projekte vorgesehenen Zeiten tatsächlich für Unterricht nach der Projektmethode verwendet werden. Experten gehen davon aus, daß die Einführung von Projektwochen viel zur Verbreitung und Verwirklichung der Projektidee beigetragen, aber auch häufig zu einer Reduzierung der ursprünglichen Konzeption geführt hat (BASTIAN/GUDJONS 1990, S. 5 f.; vgl. DUNCKER/GÖTZ 1985). Zwar gebe es „nirgendwo sonst in der Schule soviel Projektunterricht wie in den Projektwochen“, die Praxis zeige aber, daß hier „vorwiegend keine Projekte stattfinden“ (MIE 1987, S. 26 f.).

Sicher gibt es Schulen und Lehrer, die die gewonnenen Spielräume optimal nutzen (siehe z.B. ROEDER 1992, STRUCK 1979), in der Regel scheint die zeitlich begrenzte Aufhebung der Organisationsstruktur der Schule aber zu neuen Problemen zu führen. Wenn man den bereits zitierten kritischen Darstellungen glauben darf (siehe Anm. 9, S. 156), werden Projekte, eben weil sie in einem von Lehrplanforderungen und Leistungsnachweisen freien Raum stattfinden, von Lehrern, Schülern und Eltern nicht richtig ernst genommen, sondern als innerschulische Freizeit verstanden. Das heißt, die Lehrer machen sich unter diesen Umständen häufig nicht die Mühe, anspruchsvolle Vorhaben vorzubereiten und unter großem Arbeitsaufwand durchzuführen, sondern gehen unter Hinweis auf das für Projektunterricht spezifische Selbst- oder Mitbestimmungsrecht der Schüler gern auf deren Wünsche ein. Diese richten sich vorzugsweise auf Veranstaltungen, die möglichst wenig nach Unterricht aussehen und die folglich auch kaum dazu angetan sind, das Ansehen des Projektunterrichts bei den Eltern zu heben. Die Wirklichkeit ähnelt dann häufig dem folgenden Bild:

Zu beliebig definierten Zeiten (...) werden plötzlich an der Schule die folgenden Veranstaltungen ganz unvermittelt organisiert: „Wir backen Brot“; „Wir stellen Naturkosmetika her“; eine Volkstanzgruppe wird gegründet. Ist es Herbst, bietet ein Sportlehrer Skigymnastik an, ist es Frühjahr, schlägt er Surftaining vor. Daneben gibt es eine Theatergruppe, die ein neues Stück einübt, und eine Band, die einen Auftritt vorbereitet. Es wird Seide bemalt und viel gestrickt. Mit einer Gruppe von Kindern wird ein Kinderbuch geschrieben. Mit einer anderen ein Videofilm über die Schule gedreht. Der Schulteich wird gesäubert. Eine Gruppe bastelt zusammen mit dem Bund für Vogelschutz Eulenkästen und Nisthöhlen. Der Pausenhof wird bepflanzt (Frühling) oder gesäubert (Herbst). Einige Klassen verschönern ihren Klassenraum. Die Schülerzeitung wird – endlich mal wieder! – erstellt. Das Schulfest wird vorbereitet. Viele Gruppen bereiten Auftritte vor. (WARNKEN/KLEIN-NORDHUES 1991, S. 184 f.)

Daß die eben aufgeführten Veranstaltungen Lehrern und Schülern Spaß machen, ihre Beziehungen zueinander positiv beeinflussen, die Klassengemeinschaft und die Identifikation mit der Schule stärken oder in anderer Hinsicht pädagogisch bedeutsam sein können, soll nicht bestritten werden. Derartige Kontrastprogramme zum Unterrichtsalltag hat es in guten Schulen immer gegeben, und sie sollten auch weiterhin ein unverzichtbarer Bestandteil des Schullebens sein. Wer Reformen des alltäglichen Unterrichts für wichtig hält und aus diesem Grund für die zu ihrer Verwirklichung notwendigen Freiräume plädiert, muß sich aber die Frage stellen, wie viele der an Projekttagen oder in Projektwochen durchgeführten Veranstaltungen wohl didaktischen Kriterien standhalten und methodisch auf den Unterricht zurückwirken.

PETRI geht davon aus, daß ein bis zwei Drittel der von ihm erfaßten Veranstaltungen keine „echten“ Projekte waren, da ihnen mutmaßlich die folgenden „essentiellen Merkmale des Projektlernens“ fehlen, nämlich das „auf die Realisierung von Handlungszielen ausgerichtete, verschiedene Arbeitsphasen umfassende sowie selbst- oder mitbestimmte Agieren der Schüler“. Die Unterscheidung zwischen Veranstaltungen, die im Rahmen von Projekttagen oder -wochen stattfanden, und anderen Arbeiten gibt es bei ihm nicht. Die Schlußprojekte, über die er berichtet, fanden zwar alle an eigens dafür vorgesehenen Tagen statt, doch gilt dies auch für manche Projekte, die nicht am Ende, sondern im Verlauf des Schuljahrs durchgeführt wurden. Unter ihnen dürften häufiger anspruchsvolle Projekte gewesen sein als unter den Schlußprojekten, die nach PETRIS Vermutung „meist nicht echte Unterrichtsprojekte“ waren (PETRI 1991, S. 76 f. und 73).

Alles in allem bestätigen PETRIS Feststellungen zu den Projektthemen und der Art ihrer Bearbeitung sowohl die hier referierten Befunde zum Projektunterricht in einzelnen Unterrichtsfächern als auch die Expertenmeinungen zur Gestaltung der für Projekte vorgesehenen organisatorischen Freiräume: Die projektähnlichen Veranstaltungen, die in den österreichischen Schulen im Rahmen des Fachunterrichts stattfanden, hatten in aller Regel didaktisch bedeutsame Themen, deren Bearbeitung zum Teil methodisch abwechslungsreicher als der Normalunterricht gewesen sein dürfte (siehe S. 137–146). Dagegen lassen viele Themen der Schlußprojekte keine Beziehungen zu gesellschaftlich relevanten Lerninhalten oder Lernzielen erkennen. PETRI ordnet die 270 Veranstaltungen, die an Projekttagen am Ende des Schuljahrs durchgeführt wurden, den folgenden fünf Klassen zu:

- (1) Kurzurse, zum Beispiel Bastel- oder Kochurse, Einführungen in attraktive Sportarten oder interessante Hobbys;
- (2) Exkursionen, zum Beispiel Besuche von Ausstellungen, Museen oder zoologischen Gärten; kunsthistorische oder naturkundliche Wanderungen; Besichtigungen von Betrieben oder öffentlichen Einrichtungen;
- (3) Übungen, zum Beispiel Gesprächs- oder Diskussionstraining; chemische oder physikalische Übungen;
- (4) Vorführungen von Filmen, Dias, Schallplatten- oder Tonbandaufzeichnungen zu den unterschiedlichsten Themen;
- (5) Informationen (incl. Expertenbefragungen und Lektürekurse) zu den unterschiedlichsten Themen, zum Beispiel „Die Wurzeln des Jazz“, „Lateinische Epigraphik“ oder „Wie lebe ich glücklicher und gesünder?“ (PETRI 1991, S. 73).

So wenig die Themen der Schlußprojekte auf den Unterrichtsstoff der Lehrpläne bezogen sind, ihre Bearbeitung oder Behandlung dürfte sich nicht allzu stark vom alltäglichen Unterricht unterscheiden haben, wie er in den einzelnen Fächern üblich ist, denen

sich die Projekte zuordnen lassen. Die meisten Kurse und Übungen und etliche der Informationsveranstaltungen bestehen offensichtlich in kleinen Lehrgängen, die prinzipiell genauso durchzuführen sind wie der sonstige Unterricht. Auch die Vorführungen unterscheiden sich methodisch wohl nicht vom lehrerzentrierten Normalunterricht. Lediglich die Exkursionen haben mit dem Unterrichtsalltag nichts zu tun, fordern allerdings auch keinen Vergleich mit ihm heraus, da der Lehrer hier zunächst einmal seiner Aufsichtspflicht nachzukommen hat. Wie viele Lehrer sich auf diese Aufgabe beschränken und wie viele ihre Exkursionen projektähnlich gestalten, ist den Schilderungen nicht zu entnehmen. Vielleicht sind auch von den Kursen, Übungen und Informationsveranstaltungen mehr im Sinne der Projektmethode durchgeführt worden, als die Projektbeschreibungen erkennen lassen. In der Regel dürfte die Projektidee aber didaktisch *und* methodisch reduziert worden sein.

Angesichts solcher Fehlentwicklungen fragen einige Pädagogen mit Recht, weshalb die sportlichen Aktivitäten, die an Projekttagen oder in Projektwochen angeboten werden, nicht im Sportunterricht stattfinden, weshalb man die naturkundlichen Wanderungen nicht im Biologieunterricht mache und ob man im Arbeitslehre- oder Kunstunterricht nicht gelegentlich einmal basteln könne (WARNKEN/KLEIN-NORDHUES 1991, S. 189). Andere halten stärker an der ursprünglichen Projektidee fest, plädieren aber ebenfalls dafür, sie in den Fachunterricht zu integrieren (BASTIAN/GUDJONS 1990). Das wirft erneut die Frage auf, weshalb dies so selten geschieht bzw. was die Mehrheit der Lehrer daran hindert, wenigstens ab und zu lebensnah und schülerorientiert zu arbeiten, Gruppenunterricht durchzuführen, außerschulische Lernorte aufzusuchen, Unterrichtsergebnisse in der Schule zu präsentieren, kurz, dasselbe zu versuchen wie die beiden kleinen Gruppen österreichischer und deutscher Lehrer, die nach ihrem eigenen Verständnis im Rahmen ihres Fachunterrichts gelegentlich projektorientiert arbeiten.

V.

Alle Befunde der hier referierten Studien zum Projektunterricht scheinen die eingangs kritisierte Annahme zu bestätigen, daß das Ausbleiben von Unterrichtsreformen psychologisch zu erklären ist:

- Lehrer haben aufgrund der Schulgesetze die Freiheit, im Unterricht didaktisch und methodisch so vorzugehen, wie sie es für richtig halten, aber sie nutzen das Spektrum der Möglichkeiten in der Regel nicht aus.
- Die Klassenfrequenzen, die räumlichen und die sachlichen Voraussetzungen sind heute wesentlich besser, als sie es zur Zeit der Entwicklung reformpädagogischer Vorstellungen waren; sie werden jedoch von den Lehrern nur selten als Chancen zur Veränderung ihres konventionellen Unterrichts begriffen.
- Die Lehrpläne und andere Rechtsnormen, die die Lehrer einzuhalten haben, eröffnen ihnen Spielräume für die Verwirklichung von Projektideen; diese werden von den Lehrern aber meist nicht wahrgenommen.
- Ob die sonstigen institutionellen Bedingungen günstig oder ungünstig für Projektunterricht sind, hat keinen Einfluß darauf, wie häufig er durchgeführt wird.
- Selbst dann, wenn für ein paar Tage die Organisationsstruktur der Schule aufgehoben und der Lehrplan außer Kraft gesetzt wird, findet häufig noch nicht einmal projekt-

ähnlicher Unterricht statt, sondern viele Lehrer bieten ihren Schülern Veranstaltungen an, die der Freizeitpädagogik zuzurechnen sind.

Der Verdacht, daß es den Lehrern nur am guten Willen zur Verwirklichung reformpädagogischer Konzeptionen fehlt, liegt hier sehr nahe. Dementsprechend häufig ist zu hören, Unterrichtsreformen scheiterten allein daran, daß die Lehrer in aller Regel zu konservativ oder zu bequem für Neuerungen seien.

Wer derartige Erklärungen für unzureichend hält und nach den Gründen für das Verhalten der Lehrer fragt, wird im allgemeinen auf die Bedingungen ihrer Berufsausübung verwiesen, und zwar in erster Linie auf ihren Beamtenstatus. Er garantiert ihnen einen sicheren Arbeitsplatz und ein gutes Einkommen, unabhängig davon, wie groß ihre alltäglichen Anstrengungen und Leistungen sind, das heißt, sie werden von der Schulaufsicht nicht kontrolliert, aber auch nicht honoriert. Dazu kommt, daß Lehrer – ebenso wie die Angehörigen der freien Berufe – über einen großen Teil ihrer Arbeitszeit frei verfügen können, im Unterschied zu ihnen aber so gut wie keinem Konkurrenzmechanismen ausgesetzt sind, allerdings auch nur bescheidene Karrieremöglichkeiten besitzen. Das bedeutet, daß es für Lehrer kaum einen äußeren Anreiz gibt, anders als üblich zu unterrichten. Die Realisierung von Reformvorstellungen, wie zum Beispiel die Durchführung von Projekten, heißt für Lehrer zunächst einmal nur, daß sie mehr Zeit als sonst in die Vorbereitung ihres Unterrichts investieren müssen, und daß der Unterricht selbst wesentlich anstrengender für sie ist, als wenn sie konventionell verfahren. Da keineswegs ausgemacht ist, ob der zusätzliche Aufwand an Zeit und Energie von ihren Schülern, Eltern oder Kollegen anerkannt wird, haben Lehrer als Lohn für ihre Mühe oft nur das Gefühl der inneren Befriedigung. Es dürfte sich allerdings auch nur dann einstellen, wenn der Unterricht gelungen ist.

Daß die Bedingungen, unter denen Lehrer ihren Beruf ausüben, ungünstig für die Verwirklichung von Unterrichtsformen sind, deren Vorbereitung zeitaufwendig ist, soll nicht bestritten werden, genügt aber nicht als Erklärung dafür, daß so selten Projektunterricht stattfindet. Erstens kamen beide Befragungen zu dem Ergebnis, daß Projekte nicht in allen Fächern gleich häufig vorkommen, obschon die allgemeinen Bedingungen der Berufsausübung für die Lehrer der einzelnen Fächer gleich sind und nichts dafür spricht, daß die Vorbereitung der geschilderten Projekte fachspezifisch viel Zeit und Energie kostete. Zweitens sind in den beiden vergangenen Jahrzehnten viele Projektvorschläge ausgearbeitet und veröffentlicht worden, die den Lehrern die Vorbereitung sehr erleichtern können. Im übrigen dürften so anspruchslose Veranstaltungen, wie sie in den beiden Umfragen häufig geschildert wurden, auch nicht mehr Vorarbeiten erfordern als der übliche Unterricht. Daß in den Regelschulen so selten Projekte stattfinden, kann demnach nicht so sehr am Vorbereitungsaufwand für die Lehrer liegen, wie daran, daß Projektunterricht anstrengend ist und zu Schwierigkeiten führt, die wesentlich leichter vermieden werden können, wenn konventionell unterrichtet wird.

Wie allgemein bekannt ist, bringen schon relativ einfache Formen handlungs- und produktorientierten Unterrichts viel Unruhe in eine Klasse und kosten den Lehrer mehr Kraft als herkömmliche Arbeitsweisen. Dasselbe gilt für Unterricht an außerschulischen Lernorten, für Partner- oder Gruppenarbeit und andere Formen der Schülerorientierung, und seien sie auch noch so bescheiden. Bedenkt man, daß sich die Gefahr von Unterbrechungen und Störungen des Unterrichts schon mit der kognitiven Komplexität der Aufgaben erhöht, die den Schülern gestellt werden (DOYLE/CARTER 1984), oder daß bereits Medien- und Methodenwechsel problematisch sind, wenn der Übergang von einer

Schüleraktivität zu einer anderen nicht klar strukturiert wird und nicht glatt und zügig vonstatten geht (ARLIN 1979), kann man sich über das seltene Vorkommen von Projekten eigentlich nicht mehr wundern. Ordnung und Disziplin lassen sich am leichtesten aufrechterhalten, wo routinemäßig oder klaren Anweisungen entsprechend gearbeitet wird, wo alle Schüler wissen, was sie zu tun haben, und die meisten Anforderungen auch erfüllen können, wo es keinen Leerlauf und keine längeren Arbeitspausen gibt (KOUNIN 1976, DOYLE 1986). Unter diesen Bedingungen wird mehr Zeit als sonst auf das Lernen und Üben verwandt, und dementsprechend verbessern sich auch die Schülerleistungen. Wer zugibt, daß Lehrer – sowohl von der Schulaufsicht und den Eltern als auch von ihren Schülern und Kollegen – in erster Linie danach beurteilt werden, ob sie sich im Unterricht Respekt verschaffen können und ob man bei ihnen etwas lernt, der muß auch akzeptieren, daß sie keine Risiken eingehen und ihren Unterrichtserfolg nicht gefährden wollen.

Daß Verhalten und Mitarbeit der Schüler stark von der didaktischen und methodischen Gestaltung des Unterrichts abhängen, dürfte Deutschlehrern ebenso bekannt sein wie Mathematik- oder Englischlehrern, und sie dürften auch nicht risikofreudiger sein als diese. Wenn der Anteil derjenigen, die projektorientiert unterrichten, unter den Deutschlehrern trotzdem größer als sonst ist, dann liegt dies wahrscheinlich daran, daß sie nicht so streng wie die Mathematik- oder Englischlehrer an einen Lehrgang gebunden sind, und daß es demgemäß keine gravierenden Folgen hat, wenn sie den Lehrplan nicht genau einhalten. Dazu kommt, daß es sich bei den in Deutsch durchgeführten Projekten vielfach um themenzentrierte Aufgaben handelt, deren Struktur wohl nicht allzu stark von der im Deutschunterricht üblichen Aufgabenstruktur abweicht. Daß an Projekttagen und in Projektwochen so häufig Einführungen in interessante Freizeitbeschäftigungen, Übungen, Vorführungen und Informationsveranstaltungen zu bestimmten Themen angeboten werden, dürfte ebenfalls damit zusammenhängen, daß die Techniken, Fähigkeiten und Kenntnisse, um die es hier geht, klar definiert sind und sich bestens mit Hilfe direkter Verfahren (ROSENSHINE 1987) vermitteln lassen, wie sie konventionellen Unterricht kennzeichnen. Für die Exkursionen gilt dies in der Regel nicht. Daß sie trotzdem häufig vorkommen, liegt wahrscheinlich daran, daß viele Lehrer ihre Anforderungen an sich selbst hier von vornherein senken, das heißt auf Unterricht verzichten und sich mit der Beaufsichtigung der Schüler begnügen. Da Ordnung und Disziplin bereichsspezifisch unterschiedlich interpretiert werden, setzen die Lehrer ihre Autorität in diesem Fall ebensowenig aufs Spiel wie im Fall der anderen Veranstaltungen.

Die Frage, wie ein gewisses Maß an Ordnung und Disziplin im Unterricht erzeugt und aufrechterhalten werden kann, ist für Lehrer von entscheidender Bedeutung, und dies nicht nur „aus äußerlichen Sicherheits- und Dominanzbedürfnissen“ (MESSNER 1983, S. 317), wie ihnen gerne unterstellt wird, sondern weil sie die Verantwortung für die Lernerfolge ihrer Schüler übernommen haben und folglich auch für günstige Lernbedingungen Sorge tragen müssen. Gleichgültig, wie Lernerfolge definiert werden, sie setzen voraus, daß die Schüler die Möglichkeit zum Lernen erhalten, das heißt daß der Lehrer Lernsituationen herstellt und Lernprozesse einleitet. Dies gelingt ihm dann am besten, wenn er sich nicht auf das Wohl- oder Fehlverhalten seiner Schüler konzentriert, sondern auf ihr sachbezogenes Engagement, das heißt wenn er gut vorbereiteten, fachlich anspruchsvollen Unterricht hält, auf die Lernvoraussetzungen der Schüler Rücksicht nimmt und von ihnen erwartet, daß sie die im Lehrplan formulierten Ziele erreichen, wenn er ein Maximum der verfügbaren Zeit für Aktivitäten vorsieht, die auf

den Lehrplan bezogen sind, die Zeit tatsächlich so verwendet und aktiven oder direkten Unterricht durchführt (BROPHY/GOOD 1986).

Aktiver Unterricht führt zu besserer Mitarbeit und höheren Leistungen der Schüler als Unterricht, in dem sie häufig für sich arbeiten. Er ist gekennzeichnet durch Stoffdarbietungen des Lehrers, wie Lehrervorträge oder -demonstrationen, durch gelenkte Unterrichtsgespräche, durch Stillarbeit der Schüler, die gut vorbereitet und beaufsichtigt wird und bei der die Schüler viel Unterstützung und Rückmeldung erfahren, und durch Stoffwiederholungen. Wenn es dabei nicht zu Problemen kommt, dann liegt dies nicht nur an der didaktischen und methodischen Qualität des Unterrichts, sondern auch daran, daß der Lehrer Autorität besitzt, die von den Schülern anerkannt wird. Die Amtsautorität des Lehrers interessiert die Schüler im allgemeinen wenig, sonst gäbe es keine Disziplinprobleme in der Schule. Lehrer, die sich für den Lernerfolg ihrer Schüler verantwortlich fühlen und günstige Lernbedingungen herstellen wollen, brauchen persönliche Autorität. Sie ist freilich keine Eigenschaft des Lehrers, sondern bildet sich dadurch, daß sie ausgeübt wird, das heißt beispielsweise dadurch, daß der Lehrer bestimmt, was gelernt wird, wie die Zeit eingeteilt wird oder welche Medien und Methoden eingesetzt werden, daß er den Schülern Fragen stellt, ihnen Aufgaben gibt oder Anweisungen erteilt, daß er sie benotet, lobt oder tadelt, kurz, dadurch, daß er ihnen zeigt, wer für den Unterricht verantwortlich ist. Mancher Lehrer mag seine Autorität sehr viel diskreter repräsentieren als eben beschrieben oder gelegentlich ganz auf ihre Ausübung verzichten. Dies ist allerdings nur so lange unproblematisch, wie die Schüler noch wissen, daß der Lehrer die Führung der Klasse prinzipiell jederzeit wieder übernehmen kann.

Wenn diese Interpretationen stimmen, dann sind es die mit der Institution der Pflichtschule¹⁵ gesetzten Bedingungen selbst, die die pädagogische Freiheit der Lehrer einschränken und Projektunterricht tendenziell verhindern. Daß Lehrer sich sprachlich und sachlich dominant verhalten (BELLACK u.a. 1966, ROEDER/SCHÜMER 1976), daß sie immer wieder dieselben Methoden einsetzen, und zwar das gelenkte Unterrichtsgespräch und Stillarbeit (HOETKER/AHLBRAND 1969, HAGE u.a. 1985), und immer wieder auf die gleichen Lehr- und Lernmittel zurückgreifen, nämlich das Lehrbuch, Arbeits- und Übungsbücher oder Arbeitsblätter (ROEDER 1990, SCHÜMER 1991), ermöglicht ihnen, die kognitiven und die sozialen Prozesse im Unterricht gleichzeitig zu kontrollieren. Da sie für das Unterrichtsgeschehen verantwortlich sind, ist ihr Verhalten eine angemessene Reaktion auf die Systembedingungen. Dies sollte kein Grund zur Resignation, sondern Anlaß zum Nachdenken darüber sein, mit welchen Maßnahmen man möglichst viele Lehrer dazu bringen kann, das, was im bestehenden System möglich ist, auch wirklich gut zu machen, und auf diese Weise ihre eigene Autorität zu festigen. Genau dann können sie wenigstens ab und zu ein Risiko eingehen und handlungsorientierten, schülerzentrierten Unterricht durchführen und die von ihren Schulen geschaffenen Spielräume angemessen nutzen, kurz, zeitweilig auf die Ausübung ihrer Autorität verzichten, weil sie prinzipiell jederzeit in der Lage sind, eine dem Lernen angemessene Atmosphäre herzustellen.

Anmerkungen

- ¹ Der beste Beleg dafür ist Schäfers zweibändige „Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895–1982“, die rund 7.400 Titel aus 40 Ländern verzeichnet, darunter etwa 3.000 deutsche Veröffentlichungen (SCHÄFER 1988). Rund zwei Drittel der deutschen Arbeiten sind Projektanleitungen oder -berichte.
- ² Ein Beispiel dafür sind die Diskussionen in der Berliner Lehrerzeitung vor und nach der GEW-Tagung „Projektlernen. Lust machen auf Schule“ (BERLINER LEHRERINNENZEITUNG 1990).
- ³ Beispielsweise gibt es in Baden-Württemberg seit der Lehrplanreform von 1984 Überlegungen, wie sich „Erziehender Unterricht in fächerübergreifenden Themen“ verwirklichen läßt. Sie sind nach und nach konkretisiert worden und besitzen, seit die revidierten Lehrpläne in Kraft sind, ein hohes Maß an Verbindlichkeit (KULTUS UND UNTERRICHT 1987, 1989, 1992, 1993).
- ⁴ Die Durchführung der Untersuchung wurde durch die Franz Cornelsen Stiftung ermöglicht, der ich für ihre großzügige finanzielle Unterstützung danke.
- ⁵ Genaue Angaben zur Datenbasis und -analyse und eine ausführliche Darstellung der von den Lehrern geschilderten Projekte sind in dem Aufsatz „Projekte im Fachunterricht“ (SCHÜMER/WEISSENFELS 1995) enthalten.
- ⁶ Gut zwei Drittel aller von SCHÄFER (a.a.O.) nachgewiesenen deutschen Titel sind 1975 oder später erschienen. Nach 1982, seinem letzten Berichtsjahr, hat das Interesse am Projektunterricht in der deutschen Pädagogik keineswegs nachgelassen. Einige der bekanntesten Darstellungen sind erst Mitte der 1980er Jahre oder später herausgekommen (BASTIAN/GUDJONS 1986, 1990; CHOTT 1990, GUDJONS 1986, HÄNSEL 1986) bzw. neu aufgelegt worden (FREY 1993), und etliche pädagogische Zeitschriften haben das Thema in den letzten zehn Jahren ausführlich diskutiert (z.B. BILDUNG UND ERZIEHUNG 1984 oder PÄDAGOGIK 1989).
- ⁷ Sicher ist nicht auszuschließen, daß der eine oder andere Lehrer einer 7. Klasse auf Projekte im Rahmen seines Fachunterrichts verzichtet hat, weil an seiner Schule Projekttag oder -wochen institutionalisiert sind. Hinweise auf die Themen der an diesen Tagen üblichen Veranstaltungen (siehe Abschnitt IV) sprechen aber gegen die Vermutung, daß die Befunde zur Verbreitung von Projekten mit fachlichem Schwerpunkt Artefakte des Untersuchungsdesigns sind.
- ⁸ In 64 Prozent der 314 von PETRI erfaßten Schulen waren Projekte durchgeführt worden, und zwar insgesamt 1.782. Bei der Bewertung der Zahl ist zu berücksichtigen, daß der Berichtszeitraum zwei Schuljahre umfaßte, und daß an 54 Prozent aller Projekte nur eine Klasse beteiligt war (siehe PETRI 1991, S. 69 und 77 f.).
- ⁹ An kritischen Anmerkungen zur Praxis der Projekttag und -wochen fehlt es nicht; siehe die Beiträge von DIEGEL 1985, DUNCKER/GÖTZ 1985, HAGSTEDT 1985, KRÜGER 1985, LINDEMEIER 1988, MIE 1987, WARNKEN/KLEIN-NORDHUES 1991.
- ¹⁰ Siehe beispielsweise die Handbuchartikel von HANSEL 1981, KAISER 1985 und TYMISTER 1983. Ausführliche Begriffsbestimmungen finden sich unter anderem auch bei CHOTT 1990, FREY 1993, GUDJONS 1986, HOLTAPPELS/KANDERS/PFEIFFER 1988, OTTO 1977 und PETRI 1991.
- ¹¹ Im Rahmen des Fachunterrichts waren interdisziplinäre Projekte auch nicht zu erwarten oder allenfalls von Lehrern, die mehr als ein Fach in ihrer Klasse unterrichteten.
- ¹² Daß auch das Paradeprojekt der amerikanischen Reformpädagogik, die Untersuchung der „Ursachen für den Typhus bei Herrn Smith“ (COLLINGS 1923), solchen Ansprüchen nicht gerecht wird, wenngleich es COLLINGS gelungen ist, diesen Eindruck zu erwecken (siehe KNOLL 1992), sei wenigstens am Rande erwähnt.
- ¹³ Alle im dritten Abschnitt umgangssprachlich dargestellten Ergebnisse sind dem bereits zitierten Aufsatz (SCHÜMER/WEISSENFELS 1995) entnommen.
- ¹⁴ Während im dritten Abschnitt die Bedeutung der für die einzelnen Fächer, Schulformen und Bundesländer spezifischen Lehrpläne Thema war, geht es hier um die Institution von Lehrplänen im Sinn verbindlicher, den Lehrstoff und die Lernziele betreffender Rechtsnormen.
- ¹⁵ Auch an dieser Stelle sind nur die öffentlichen Regelschulen gemeint. Privatschulen und staatliche Angebotsschulen arbeiten in vieler Hinsicht unter wesentlich günstigeren Bedingungen und können das Spektrum der pädagogischen Möglichkeiten daher wesentlich besser nutzen.

Literatur

- ARLIN, M.: Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL 16 (1979), 1, pp. 42–56.
- BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg 1986.
- BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg 1990.
- BELLACK, A. A./KLIEBARD, H. M./HYMAN, R. T./SMITH Jr., F. L.: The language of the classroom. New York 1966.
- BERLINER LEHRERINNENZEITUNG (1990), S. 3 ff.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. (1925) Frankfurt a.M. 1967.
- BILDUNG UND ERZIEHUNG 37 (1984), 1.
- BROPHY, J./GOOD, T. L.: Teacher behavior and student achievement. In: WITTRICK, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching. Third edition. New York/London 1986, pp. 328–375.
- CHOTT, P.: Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung. Weiden 1990.
- COLLINGS, E.: Welches sind die Ursachen für den Typhus bei Herrn Smith? (1923) In: DEWEY, J./KILPATRICK, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, S. 182–189.
- DEWEY, J.: Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr. (1931) In: DEWEY, J./KILPATRICK, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, S. 85–101.
- DEWEY, J./KILPATRICK, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935.
- DIEGEL, H.: Projektunterricht/Projekttage. Eine pädagogische Modeerscheinung? In: DIE GANZTAGSSCHULE 25 (1985), 2/3, S. 43–55.
- DOYLE, W.: Classroom organization and management. In: WITTRICK, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching. Third edition. New York/London 1986, pp. 392–431.
- DOYLE, W./CARTER, K.: Academic tasks in classrooms. In: CURRICULUM INQUIRY 14 (1984), 2, pp. 129–149.
- DUNCKER, L.: Projektlernen kultivieren. Eine schultheoretische Ortsbestimmung. In: PÄDAGOGIK (1989), 7–8, S. 54–59.
- DUNCKER, L./GÖTZ, B.: Projektwochen – Bonbons für die Schüler? In: PÄD EXTRA (1985), 3, S. 34–39.
- FREY, K.: Die Projektmethode. Weinheim 1993.
- GEIST, M./JUNGBLUT, G./PHILIPP, E.: Projektlernen – Eine Zauberformel? Ansätze zur Qualitätsverbesserung von Schule. Ergebnisse einer Schülerbefragung. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 78 (1986), 3, S. 306–315.
- GIESECKE, H.: Methodik des politischen Unterrichts. München 1984.
- GUDJONS, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn 1986.
- HÄNSEL, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim 1986.
- HAGE, K./BISCHOFF, H./DICHANZ, H./EUBEL, K.-D./OEHLISCHLÄGER, H.-J./SCHWITTMANN, D.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen 1985.
- HAGSTEDT, H.: Reformpädagogische Ketzereien. In: GRUNDSCHULE 17 (1985), 5, S. 50 f.
- HÄNSEL, T.: Projektunterricht. Didaktischer Ort und unterrichtliche Realisation. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 4.1. Düsseldorf 1981, S. 608–628.
- HOETKER, J./AHLBRAND Jr., W. P.: The persistence of the recitation. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL 6 (1969), 2, pp. 145–167.
- HOLTAPPELS, H. G./KANDERS, M./PFEIFFER, H.: Projektlernen im Zeitalter neuer Technologie. In: ROLFF, H. G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 5. Weinheim/München 1988, S. 189–215.
- KAISER, F.-J.: Projekt. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4. Stuttgart 1985, S. 547–554.
- KILPATRICK, W. H.: Die Projekt-Methode. Die Anwendung zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß. (1918) In: DEWEY, J./KILPATRICK, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, S. 161–179.
- KNOLL, M.: Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das „Typhusprojekt“. In: NEUE SAMMLUNG 32 (1992), S. 571–587.
- KOUNIN, J. S.: Techniken der Klassenführung. Bern 1976.
- KRETSCHMANN, J.: Planen und Gestaltung von Vorhaben. In: KRETSCHMANN, J.: Natürlicher Unterricht. Neubearbeitet von O. HAASE. Darmstadt 1948, S. 127–131.
- KRÜGER, R.: Die Projekt(meth)ode. Anmerkungen zur Praxis von Projektwochen. In: DIE SCHLESWIG-HOLSTEINISCHE SCHULE 39 (1985), 12, S. 11 f.
- KULTUS UND UNTERRICHT. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Nr. 16, 1987; Nr. 6, 1989; Nr. 9, 1992; Nr. 13, 1993).
- LINDEMEIER, A.: Projektwochen: Zwischen Jubel und Trübel. In: SCHULMANAGEMENT 19 (1988), 6, S. 30.
- LUKESCH, H./KISCHKE, K.-H.: Unterrichtsformen an Gymnasien. In: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG 21 (1987), 4, S. 237–256.

- MESSNER, R.: Neuordnung des Unterrichts. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8. Stuttgart 1983, S. 303–318.
- MIE, K.: Projektwochen und Projekttage. In: KREMER, A./STÄUDEL, L. (Hrsg.): Praktisches Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Bedeutung, Möglichkeiten, Grenzen. Marburg 1987, S. 25–32.
- NUHN, H.-E./VAUPEL, D.: Projektlernen an nordhessischen Sekundarstufenschulen. In: PÄDAGOGIK 43 (1991), 9, S. 42–45.
- ODENBACH, K.: Das Vorhaben. In: ODENBACH, K.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig 1961, S. 154–166.
- OTTO, G.: Das Projekt. Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form. In: KAISER, A./KAISER, F.-J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977, S. 151–171.
- PÄDAGOGIK 41 (1989), 7/8.
- PETERSEN, P.: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar 1930.
- PETRI, G.: Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens. (Arbeitsberichte Reihe II/Nr. 22) Graz 1991.
- PÜTT, H.: Projektunterricht und Vorhabengestaltung. Essen 1982.
- RANG, A.: Wie beliebig sind schulische Ziele und Inhalte? Über einige Erfahrungen und Folgerungen aus Diskussionen mit westdeutschen Alternativschulpädagogen. In: DEMOKRATISCHE ERZIEHUNG 5 (1979), 5, S. 500–507.
- REICHWEIN, A.: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. (1937) In: KLAFLI, W. u.a. (Hrsg.): Kommentierte Neuausgabe. Weinheim/Basel 1993.
- RIQUARTS, K.: Hinweise auf „Projektunterricht“ in Lehrplänen und Richtlinien der Länder der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West). In: BILDUNG UND ERZIEHUNG 37 (1984), 1, S. 37–46.
- ROEDER, P. M.: Spielräume im Schulalltag. Initiativen an der Basis. In: BELLER, E. K. (Hrsg.): Berlin und pädagogische Reformen. Brennpunkte der individuellen und historischen Entwicklung. Berlin 1992, S. 103–127.
- ROEDER, P. M.: The management of individual differences in the classroom. The case of within-class grouping by achievement. Unveröff. Manuskript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1990.
- ROEDER, P. M./SCHÜMER, G.: Unterricht als Sprachlernsituation. Düsseldorf 1976.
- ROSENSHINE, B.: Direct instruction. In: DUNKIN, M. J. (Ed.): The international encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford et al. 1987, pp. 257–262.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 55 (1963), S. 109–119.
- SCHÄFER, U.: Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895–1982. 2 Bde. Berlin 1988.
- SCHIRLBAUER, A.: Einige skeptische Fragen und Anmerkungen zum Konzept des Projektunterrichts. In: VIERTELJAHRESSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK 62 (1986), 2, S. 252–266.
- SCHÜMER, G.: Medieneinsatz im Unterricht. Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen. (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 39) Berlin 1991a.
- SCHÜMER, G.: Arbeitsblätter im Grundschulunterricht. Ergebnisse einer Umfrage unter Schulleitern und Lehrern aus vier Bundesländern. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 37 (1991b), 5, S. 807–825.
- SCHÜMER, G.: Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 38 (1992), 5, S. 655–679.
- SCHÜMER, G./WEISSENFELS, M.: Projekte im Fachunterricht. Ergebnisse einer Umfrage unter Grund- und Sekundarschullehrern aus vier Bundesländern. (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 45/SuU) Berlin 1995.
- SHULMAN, L. S.: The wisdom of practice. Managing complexity in medicine and teaching. In: BERLINER, D. C./ROSENSHINE, B. U. (Eds.): Talks to teachers. A Festschrift for N. L. Gage. New York 1987, pp. 369–386.
- SKIERA, E.: Schulentwicklung und Bildungspolitik in der „alten“ Bundesrepublik Deutschland unter dem Einfluß der internationalen Reformpädagogik. In: RÖHRS, H./LENHART, V. (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt a.M. u.a. 1994, S. 421–431.
- STRUCK, P.: Zur Entwicklung des Projektunterrichts an Hamburger Schulen. Konzeption und erste Erfahrungen an den Haupt- und Realschulen. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 71 (1979), 4, S. 255–263.
- STUBENRAUCH, H.: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems. In: GEISLER, W. u.a. (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule. Weinheim/Basel 1976, S. 9–15.
- THIEL, W./LEGUTKE, M.: Airport. Ein Projekt im Englischunterricht. In: BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg 1986, S. 129–148.
- TYMISTER, H.-J.: Projektunterricht. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8. Stuttgart 1983, S. 524–527.
- WARNKEN, G./KLEIN-NORDHUES, P.: Unbehagen an Projektwochen. Von Gesamtschulen lernen. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 83 (1991), 2, S. 181–198.
- WARWITZ, S.: Zur Situation des Projektunterrichts an Schulen. Ein Bericht über Lehrerbefragungen im Raum Karlsruhe. In: SPORTPÄDAGOGIK (1982), 6, S. 10.

Was ist offen im offenen Unterricht?¹

Wo nicht offen oder unklar bleibt, was, von wem, in welcher Hinsicht, wie lange, aus welchen Gründen, zu welchem Zweck bzw. wofür unterrichtlich offen zu halten sei, dort werden sehr unterschiedliche Auffassungen darüber vertreten, was mit „offenem Unterricht“ gemeint ist oder gefordert wird. Das gilt für zumeist implizite Definitionen von Offenheit, für die Zusammenstellung mehr oder weniger umfangreicher Kataloge offen zu haltender Komponenten unterrichtlichen Handelns sowie für Begründungen jeweils postulierter Offenheit. Es ist nicht beabsichtigt, im Rahmen dieses Beitrags auf alle Probleme einzugehen, die in den verschiedenen Konzepten offenen Unterrichts angesprochen werden. Ich konzentriere mich auf die Frage, ob zentrale Argumente zur Begründung der Geltung des Offenheitspostulats einer Kritik standhalten, die ich in diesem Beitrag zur Diskussion stelle.

I.

Zu den Ausgangspunkten der Begründung dessen, was als „offener Unterricht“ bezeichnet und gefordert wird, gehört „die kompromißlose Kritik an ‚geschlossenen‘ Curricula“ (JÜRGENS 1994, S. 11). Als Kennzeichen „geschlossenen“ Unterrichts gilt vor allem dessen „Lernzielorientierung“ (JÜRGENS 1994, S. 11; RAMSEGER 1993, S. 833; differenzierend: BRÜGELMANN 1972, S. 17 ff.).

Der häufig und allzu oft unkritisch verwendete Begriff „Lernziel“ ist für die hier zu erörternde Thematik ebenso symptomatisch wie irritierend, und zwar aus folgenden Gründen:

In einem als „Unterricht“ definierten sozialen Handeln können zwei – aufeinander bezogene – Funktionen unterschieden werden: die Funktion des Lehrens und die Funktion des Lernens. Daß auch Lehrer in dem von ihnen organisierten und moderierten Unterricht (unter anderem von ihren Schülern) lernen, und daß Schüler ihren Lehrern manche „Lehre erteilen“, ist weder zu bezweifeln noch zu beanstanden. Aber ihre durch den Zweck der Veranstaltung definierten Zuständigkeiten sind dennoch unterscheidbar und auch von jenen, die dem „engineering-model“ (dazu LENZEN 1976, S. 140) skeptisch gegenüberstehen oder Unterricht als „bildende Begegnung“ (KLAUER 1978, S. 858) betrachten, auseinanderzuhalten (so auch BENNER 1989, S. 47)², jedoch nicht gegeneinander auszuspielen, etwa mit der Formel „(...) Unterrichtsinhalt, -durchführung und -verlauf (seien) nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen (...) der Schüler

¹ Ich danke Gabriele Fink für wichtige Hinweise zum Text.

² Unklar ist mir allerdings die Aussage BENNERS, daß „Lehrziele so zu konzipieren (seien), daß sie Lernziele in Lernprozessen von Schülern sein können“ (BENNER 1989, S. 47).

(...)“ zu bestimmen (NEUHAUS-SIEMON 1989, S. 407). Sehr viel verbreiteter als die nur beispielhaft erwähnte Dichotomisierung ist allerdings die unzulässige Konfundierung von Lehren und Lernen.

Lehrer haben die Aufgabe zu *lehren* und Schüler die Gelegenheit oder auch die (durchaus strittig beurteilbare) Pflicht zu *lernen*. Lehraktivitäten (Lehrender) bezwecken die Ermöglichung und Steuerung von Lernaktivitäten (Lernender). So ist Unterricht – freilich sehr formal und abstrakt – definiert. Nun mögen Lehrer das Ziel verfolgen, Schüler, also Lernende zu veranlassen, ein bestimmtes Lernziel zu verfolgen. Jedoch indem sie das tun, bestätigen und bekräftigen sie erstens die skizzierte Differenz der *Funktionen*, zweitens die Differenz der *Subjekte* des Lehrens und der Lehrziele einerseits sowie des Lernens und der Lernziele andererseits, drittens die Differenz der Entscheidungs- und Aktivitäts*gegenstände* und -*inhalte*. Der noch so geniale Lehrer kann das Lernen seiner Adressaten weder erzwingen noch erübrigen. Lernen – das war nie anders, auch wenn das gelegentlich unterstellt zu werden scheint (so WALLRABENSTEIN 1994, S. 32), und das wird unter denkbaren Umständen wohl auch nie anders sein – muß der Schüler *selbst*. Das Lehren kann nur so „gut“ sein, wie das Lernen des Schülers erfolgreich ist. Über diese elementare Feststellung kann *keine* Konzeption von Unterricht sich hinwegsetzen, auch der „geschlossene Unterricht“ nicht – was immer damit gemeint sein mag. Dennoch begünstigen Befürworter „offenen Unterrichts“ – indem sie einen „aktiven Lernbegriff“ (RAMSEGER 1987, S. 7) reklamieren – die Fehleinschätzung, es könne so etwas wie passives bzw. nichtaktives Lernen überhaupt geben.

Wenn Lernende nur selbst lernen können, dann können sie auch nur selbst die tatsächlich von ihnen verfolgten Ziele dieses Lernens bestimmen. Zwar können Lehrende – wie erwähnt – versuchen, Einfluß darauf zu nehmen. Aber Lernziele sind nicht direkt und unvermittelt (dazu auch OSER 1993, S. 4), sondern nur in ihren Voraussetzungen, vor allem in ihren argumentationszugänglichen Begründungen beeinflussbar. Interventionen Lehrender sind auf die *Bereitschaft* Lernender verwiesen, *selbst* zu *wollen*, was sie nach den (vielleicht nicht immer gut begründeten) Wünschen Lehrender wollen sollen. Und in genau dieser (nur in ihren Voraussetzungen beeinflussbaren) Bereitschaft findet jeder Beeinflussungsversuch seine Grenze. „Selbsttun und Anleitung“ (WALLRABENSTEIN) gehören auch dort, wo sie lernerfolgsbegünstigend aufeinander bezogen sind, den Handlungskontexten *verschiedener Subjekte* mit je eigenen Zweckbestimmungen an. „Die Anleitung“ ist nicht nur außerstande, das Selbsttun ihres Adressaten zu erübrigen oder einzuschränken, sie hat nur Sinn, wenn sie das Selbsttun voraussetzt und bezweckt. Es ist deshalb zumindest mißverständlich, dabei von einem (für Unterricht zentralen) „Spannungsverhältnis“ zu sprechen, wie das WALLRABENSTEIN (1994, S. 32) tut. Anders verhält es sich mit der Disjunktion „Führen oder Wachsenlassen“. Die Entscheidung zwischen diesen beiden Möglichkeiten – es kann sich auch um Bestimmungen von Kombinations- oder Integrationsmodalitäten und in diesem Sinne um Balancierungen handeln (dazu LITT 1921/1969) – erfolgt im Urteils- und Handlungszusammenhang einzelner Subjekte, die nur *einer* am Unterricht beteiligten Personengruppe angehören, nämlich im Denken und Handeln von Lehrpersonen.

Unentbehrliche Entscheidungen Lehrender haben (nur) die gestaltbaren und herstellbaren *Bedingungen* erfolgreichen Lernens (im weitesten Sinne) zum Interventionsgegenstand (vgl. dazu OSER 1993, S. 3 f. und 9 f.). Entscheidungen Lernender erstrecken sich demgegenüber auf jene Abfolge einzelner Aktivitäten, aus denen Lernen als Verarbeitung von Erfahrung (unter anderem BERGIUS 1971, S. 9 f.; GAGE/BERLINER

1979, S. 79 f.) besteht. Lehren ist kein Selbstzweck; Lernen ist es auch nicht, weder anthropologisch noch soziokulturell. Zweck und Vollzug des Lehrens bestehen (nach anerkannter pädagogischer Funktionsbestimmung) darin, Voraussetzungen zu schaffen und zu gestalten, die erfolgreiches und effektives Lernen *ermöglichen*. Zweck intentionalen Lernens ist die Entwicklung der damit jeweils erstrebten Kompetenz. Inhalte des Lernens sind beispielsweise die Berechnung eines Dreiecks, die Verwendung grammatikalisch zulässiger Satzkonstruktionen, logisch korrekte Schlußfolgerungen, der Erwerb, die Strukturierung und Konsolidierung physikalischen, biologischen, historischen, soziologischen Zusammenhangswissens, das mit bewährten wissenschaftlichen Erkenntnissen vereinbar und in Problemlösungs- oder praktischen Handlungssituationen anwendbar ist (vgl. dazu ACHTENHAGEN 1992). Das alles ist für Lehrende wichtig, aber letztlich doch nur von indirekter Bedeutung. Primär und direkt geht es im Kontext erfolgsorientierten Lehrens um die Lösung des Problems, wie Lerngelegenheiten unter vorfindlichen Voraussetzungen (z.B. kognitiver und affektiver Lernvoraussetzungen der Adressaten des Lehrens) organisiert werden müssen, damit Lernende erfahren und verstehen, was sie erfahren und verstehen sollen und wollen, damit sie jenes Wissen erwerben, das sie erwerben, verarbeiten und anwenden sollen und wollen. Hier geht es also nicht nur um die „Richtigkeit“ des zu Lernenden – wofür Lehrende *sachwissenschaftlich* mitverantwortlich sind –, sondern zunächst und vor allem um die Qualität von Handlungen, die notwendig sind, um jene Voraussetzungen zu schaffen, die eine Optimierung erfolgsorientierten Lernens (mit theoretisch abschätzbarer Wahrscheinlichkeit) gewährleisten. Lehren besteht also in (mehr oder minder erfolgreichen) Handlungen zur Verwirklichung von (notwendigen) Voraussetzungen („Situationen“), die es bestimmten Schülern ermöglichen, beispielsweise „das Lesen“ zu lernen. (Wieweit es der Lehrperson gelingt, dabei die für den Lehrerfolg bedeutsamen Lernvoraussetzungen Lernender zu berücksichtigen, ist mitbestimmend für die Qualität des Lehrens.) Schüler lernen das Lesen, um die Zeitung oder ein Buch mit jeweils bezwecktem Erfolg lesen zu können (vgl. dazu auch HEIPCKE 1974, S. 40 ff.). Und soweit Schüler dabei zugleich das Lernen lernen, hat auch dies „instrumentellen“ Charakter; denn – wie gesagt – Lernen ist kein Selbstzweck. Besonders deutlich wird die hier zu beachtende Differenz zwischen Lehren und Lernen in der elementaren Tatsache, daß Lehrende (als für den Erfolg des Lehrens Zuständige und Verantwortliche) über die schulischen Realisierungsbedingungen jeweils erwünschten, aber stets selbsttätigen Lernens, also (stark vereinfacht:) darüber entscheiden und entscheiden müssen, worüber Lernende (als für den Erfolg des Lernens Zuständige) entscheiden „dürfen“ und auch müssen.

Elementarer noch erscheinen mir die beiden folgenden Tatbestände: (1) Adressaten der Forderung, den Unterricht zu „öffnen“, sind – aus evidenten Gründen – stets die für die Organisation von Unterricht Zuständigen, insbesondere Lehrende. Sie haben zu *entscheiden*, was „offener Unterricht“ ihres Erachtens überhaupt „sein“ kann, worin sie die Besonderheit dessen erblicken, was als „offener Unterricht“ realisiert werden kann und soll. *Lehrpersonen* bestimmen, entscheiden, regeln – und darin wird „das wesentliche Bestimmungsmerkmal offenen Unterrichts“ gesehen: „wieviel Verantwortung“ sie (wofür, aus welchem Grund und zu welchem Zweck) „abgeben“ und welche Form der Schülerbeteiligung sie zulassen (so WALLRABENSTEIN 1994, S. 33). Lehrpersonen bestimmen auch den *Zweck* der Öffnung des Unterrichts, der beispielsweise darin bestehen mag, „daß Schüler (...) ihre Stärken und Schwächen besser erkennen und akzep-

tieren lernen“ (REISS/REISS 1992, S. 162), wobei kaum Zweifel darüber aufkommen, *wer* bestimmt, was genau warum akzeptiert werden soll.

(2) Die lernbedeutsamen Bedürfnisse, Interessen und Ziele Lernender, deren interpretationsbedürftige „Berücksichtigung“ zu den wichtigsten Merkmalen eines als „offen“ bezeichneten Unterrichts gezählt wird, werden (im Kontext unterrichtspraktischen Handelns) von *Lehrenden* oft unreflektiert, aber stets *selektiv wahrgenommen*, ebenso unvermeidbar im Lichte ihres Wissens und Wollens *interpretiert* sowie in unaufhebbarer professioneller Zuständigkeit sondiert und *beurteilt*. Die Kriterien, Inhalte und Resultate selektiver Wahrnehmung und Interpretation lernbedeutsamer Interessen durch Lehrende können in nicht zu unterschätzenden Diskursen mit Lernenden modifiziert, nicht jedoch suspendiert werden. Es ist möglich (und wahrscheinlich), daß Lehrende dabei „Fehler“ machen, die mit intersubjektiv prüfbaren Argumenten kritisierbar sind. Aber das skizzierte Erfordernis, Bedürfnisse, Interessen, Ziele Lernender zu *beurteilen* und darüber zu *entscheiden*, wird dadurch nicht außer Kraft gesetzt. Vereinfacht und zugespitzt könnte man sagen: Nicht jedes Interesse Lernender (und Lehrender) kann (im deskriptiven wie im normativen Sinn) respektiert werden.

Gelegentlich wird die Auffassung vertreten, es gebe Konzeptionen von Unterricht oder auch Elemente des „Schullebens“, in denen die skizzierte Differenz zwischen Lehren und Lernen keine Rolle spiele, weil Lehrer und Schüler gleichberechtigt und selbstzweckhaft (vgl. KLAUER 1978, S. 858 f.; IPFLING 1994) einander oder einer gemeinsamen Sache sich widmeten: beispielsweise der Auswahl des Wandschmucks für das Klassenzimmer oder dem Besuch eines Konzerts. Daß aber auch dabei Lehrende Gesichtspunkte und Prinzipien der Optimierung von Lernumgebungen oder Umgangsmodalitäten zur Geltung bringen, die der Rolle bzw. Zuständigkeit, Aufgabe und Verantwortung des Lehrers entsprechen, halte ich für sehr wahrscheinlich, solange und sofern die jeweilige Aktivität in irgendeinem (indirekten) Zusammenhang mit Erziehung oder Unterricht steht.

II.

Zu den wichtigsten Gründen für das Erfordernis erzieherischen und unterrichtlichen Handelns gehört die Differenz zwischen dem, was „zu Erziehende“ bzw. Lernende denken, wissen, wollen und tun einerseits, und dem, was sie denken, wissen, wollen und tun *sollen* andererseits. Subjekt der Feststellung – vielleicht kann man sogar sagen: der Bestimmung – dieser Diskrepanz ist der dafür als zuständig anerkannte Erzieher bzw. der Lehrende. Wo Schüler (bereits) können und wollen, was und wie sie sollen, sind Erziehung und Unterricht überflüssig. Daraus folgt, daß aus der Perspektive *Lehrender* und unterrichtlich unentbehrlicher *Lehrziele* vorfindliche Interessen, Wünsche und Fähigkeiten Lernender *nicht Maximen, sondern Bedingungen* unterrichtlichen Handelns sind (so auch ROEDER 1982, S. 356), die als solche im Interesse erfolgversprechenden Lehrens allerdings möglichst genau erfaßt und „berücksichtigt“ werden müssen, die in bezug auf einzelne aber auch (und wahrscheinlich mit Konsequenzen für den Lehr- und Lernerfolg sowie kritisierbar) vernachlässigt oder verfehlt werden können. Andererseits sind aus der Sicht *Lernender* die Ziele und Aktivitäten Lehrender *Bedingungen des Lernens* und der Selbstbehauptung, der Modifizierung und Konsolidierung eigener Interessen, Überzeugungen und Kompetenzen.

Manifestes Wissen und Wollen Lernender können und müssen Lehrende kritisch beurteilen und sondieren, und zwar schon deshalb, weil es (unter üblichen und prinzipiell anerkannten Bedingungen unterrichtlichen Handelns) aus der Sicht eines Lehrenden weder „den“ Lernenden, noch „das“ Wissen und Wollen Lernender gibt. Die Verteilung unterrichtlicher Entscheidungsobliegenheiten zwischen Lehrenden und Lernenden ergibt sich nämlich formal und nahezu technisch bereits daraus, daß auch an Realisierungsformen jenes Unterrichts, für den Offenheit postuliert wird, stets *Schülergruppen* beteiligt sind, die sich in einer Vielzahl von Entscheidungsbelangen weder einig sein müssen noch einig sein werden (dazu auch ROEDER 1986). Freilich gehört die „Berücksichtigung“ heterogener Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse zu den postulierten Besonderheiten offenen Unterrichts, jedoch findet dieses „Ideal“ seine Grenze in den zwar „gestaltbaren“, nicht aber suspendierbaren Restriktionen seiner Verwirklichung.

Über das formale Problem hinaus, außerordentlich verschiedene Interessen Lernender auf einen unterrichtlich noch praktikablen Nenner bringen, also regulieren zu müssen, besteht aber auch und vor allem ein fundamentales *Inhaltsproblem*: Protagonisten offenen Unterrichts erwecken zumindest den Eindruck, die (präziserungsbedürftige) Qualität der Interessensinhalte Lernender sei (allein) darin begründet, daß diese Interessen von Lernenden selbst artikuliert würden (so z.B. HÄNSEL/WIENSKOWSKI 1986, S. 120 ff.; NEUHAUS-SIEMON 1989, S. 406 ff.; VON DIJK 1993, S. 49). Die Frage, wovon – zum Beispiel von welchen Lerngelegenheiten oder von welchen wie beschaffenen oder zu beurteilenden Erfahrungen – diese Interessen abhängen, wird ebenso wenig erörtert (HÄNSEL/WIENSKOWSKI 1986, S. 121 f.) wie die Frage nach der Vereinbarkeit dieser Interessen mit verallgemeinerbaren, geltenden oder wenigstens diskutablen Handlungsnormen. Der Erwägung, es gehe um Selbsttätigkeit oder Selbstbestimmung „als solche“, ist entgegenzuhalten, daß es erstens uninhaltliche Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung oder Interessen real gar nicht geben kann, und zweitens, daß die Vernachlässigung der Frage nach der Qualität dieser Inhalte – und damit die Inkaufnahme inhaltlicher Beliebigkeit – pädagogisch alles andere als unproblematisch ist (dazu RUMPF 1974, HEID 1991).

Ähnlich verhält es sich mit jenem oft abstrakt postulierten „Handlungsspielraum“, der als weiteres Bestimmungsmerkmal offenen Unterrichts angesehen wird. Erstens ist klärungsbedürftig, worin genau die postulierte Erweiterung des Handlungsspielraums besteht und was sie bezweckt. Die in Programmen offenen Unterrichts postulierte Erweiterung des Handlungsspielraums kann sich sinnvollerweise nicht auf die rein quantitativ-extensionale Dimension des Handelns beziehen: Mehr als handeln kann man nicht! Sie muß auf den qualitativen Aspekt der external definierten und limitierten, also geplanten oder verfügbaren (!) *Zulässigkeit „alternativer“ Handlungsinhalte* (im weitesten Sinne) gerichtet sein. Zweitens bleibt häufig unklar, um *wessen* Handlungsspielraum im Verhältnis zu wem und hinsichtlich welcher Belange es dabei gehen soll. Wer partizipiert nach wessen und welcher Maßgabe in welcher Form woran? Drittens sagt ein – wie auch definierter – „Spielraum“ noch gar nichts über die (wahrscheinliche pädagogische) Qualität der Regeln, Inhalte und Effekte seiner „Nutzung“. Viertens ist die damit verbundene Unterstellung illusionär, Handlungen im „Handlungsspielraum“ seien frei von all jenen Effekten faktischer Handlungsvoraussetzungen (gesellschaftlicher „Zwänge“), gegen die das Ideal offenen Unterrichts vielfach geltend gemacht wird. Ungerechtfertigt ist fünftens auch die „umgekehrte“ Annahme, der traditionelle, „nicht offene“ Unterricht schließe die Möglichkeit oder Wahrscheinlichkeit eines

pädagogisch wünschenswerten Handelns oder Handlungserfolgs von vornherein aus (dazu auch HÄNSEL/WIENSKOWSKI 1986, S. 121 f.; ROEDER 1988, besonders S. 43 ff.).

Wenn und weil es Lernen nur als Selbsttätigkeit geben kann, wird die Feststellung, daß es sich dabei um (nur) „eine Form“ des Lernens handelt, und deren (sprachlich variantenreiche) Forderung durch Befürworter offenen Unterrichts entweder sinnlos, weil man nicht fordern muß, was unvermeidbar ist, oder höchst interpretationsbedürftig. Lernende *sind selbst* wahrnehmende, denkende, erkennende, wollende, entscheidende und handelnde Wesen; sie *sind* selbsttätig, und davon hat erfolgsorientiertes Lehren auszugehen, nur darauf kann es sich beziehen. Wozu also diese *Forderung*, deren Realisierung einen „geschlossenen“ in einen „offenen“ Unterricht zu verwandeln verspricht?

Folgende keineswegs einander ausschließende Zweckbestimmungen einer Selbsttätigkeits- oder Selbständigkeitsforderung dürften in der Begründung der rätselhaften Forderung faktisch eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen:

(a) Lernende sollen veranlaßt werden, etwas *Bestimmtes* (selbst!) zu tun, was sie zunächst oder „eigentlich“ *nicht* wollen, oder etwas zu wollen, was sie nach dem Willen eines Lehrenden wollen sollen (dazu HEID 1991). Daraus ergibt sich die paradoxe Konsequenz, daß Selbsttätigkeit und Selbständigkeit um so mehr gefordert werden können und müssen, je weniger das, was Lernende *tatsächlich* selbst wollen, dem entspricht, was sie wollen sollen.

(b) Lernenden soll erlaubt (!) werden, etwas zu wollen oder zu tun, was von demjenigen abweicht, was unterrichtlich dafür als zuständig Anerkannte (Lehrer) für wünschenswert halten. Als Adressat dieser Interpretation des Selbständigkeitspostulats wird der Lehrende (zumindest implizit) als derjenige anerkannt, dessen Zielvorstellung und Überzeugung Maßgeblichkeit beanspruchen kann und der darüber zu entscheiden hat, in welcher Hinsicht, in welchem Maß und in welcher Form Lernende (unterrichtspraktisch unvermeidbar selektiv!) mit ihren Zielvorstellungen und Überzeugungen vom unterrichtlich (zuvor) Erwünschten oder Geplanten abweichen „dürfen“.

(c) Lehrende werden aufgefordert, sich in zunehmendem Maße entbehrlich zu machen. Lernende sollen Funktionen des Lehrens, nämlich der Gestaltung und Organisation von Lernbedingungen selbst übernehmen. In dem Maße, in dem das gelingt, wird der Unterricht allerdings nicht (in einem zu enträtselnden Sinn) offen, sondern in präzisierbarer Weise anders organisiert: Lernende übernehmen nicht nur Tätigkeiten, sondern auch Zuständigkeiten faktisch professionalisierten Lehrens, und zwar in dem Maße, in dem sie ihre Zuständigkeit und ihre Tätigkeit an Zwecken und Kriterien orientieren, die in einem jeweils zu verwirklichenden Konzept von offenem Unterricht von den *dafür* Zuständigen vorgegeben wurden oder werden, und in dem sie als „fähig“ gelten, diese Lehrfunktion zu übernehmen – was in Wirklichkeit häufig bedeutet: indem sie zuvor domestiziert worden sind. Lernende dürfen und können selbst wollen und tun, was sie bis dahin gesollt haben.

Die Gefahr undurchschauter Manipulation, als die man die von mir skizzierten Komponenten einer Realisierung der Selbsttätigkeitsförderung interpretieren könnte, ist virulent, solange die Frage nach den realen Gründen für das Erfordernis unbeantwortet bleibt, Lernende zur Selbsttätigkeit und zur Selbständigkeit erziehen zu „müssen“. Wer Unterricht formal und organisatorisch öffnet, beispielsweise für „die“ Interessen, „das“ Wollen und „das“ Handeln Lernender (oder auch Lehrender, im Verhältnis zur Schulaufsicht), ohne

- die Qualität der Wollens- und Handlungsinhalte und -gründe,
- die Kriterien der Qualitätsbeurteilung,

- die sozialen Rollen, Interessen und Kompetenzen der Subjekte der Kriterienbestimmung sowie
 - das Verfahren bestmöglicher Qualitätsgewährleistung
- hinreichend zu beachten und *vorrangig* zu diskutieren, der könnte zur Vergrößerung jenes Übels beitragen, das er mit einer inhaltsunspezifischen und dennoch unvermeidbar selektiven Öffnung „des“ Unterrichts gerade zu verringern beabsichtigt.

III.

Im Zentrum der Diskussion offenen Unterrichts steht unter anderem die Rigidität „des“ Lehrens bzw. „des“ Lehrers. Es ist eine nur empirisch beantwortbare Frage, wie unterscheidbare Intentionen, Inhalte und Formen des Lehrens das Lernen verschiedener Individuen beeinflussen. Eine starke Reglementierung des Lernens durch den Lehrenden, deren es freilich nur in dem Maße bedarf, in dem Lernende etwas anderes selbst wollen, als sie nach Auffassung des Lehrenden wollen sollen, kann unter klärungs- und differenzierungsbedürftigen Voraussetzungen beispielsweise die Akkumulation eines Wissens begünstigen, das mit Bezug auf verschiedene Beurteilungskriterien (z.B. hinsichtlich seiner Anwendungs- oder Handlungsrelevanz) problematisch ist (vgl. dazu ACHTENHAGEN 1992, RENKL 1994). Zu den erwähnten Voraussetzungen kann die Vernachlässigung von Gelegenheiten gehören, Wissen in „lebensnahen“ Handlungszusammenhängen nicht nur anzuwenden, sondern auch bereits zu erwerben. Allerdings ist die auch von Befürwortern offenen Unterrichts postulierte „Lebensnähe“ kein „Wert an sich“, sie ist nach Maßgabe präzisierungsbedürftiger Zweckbestimmung offenen Unterrichts unterrichtstheoretisch zu konzeptualisieren und unterrichtspraktisch, das heißt entscheidungsabhängig und selektiv zu realisieren, und zwar auch dann, wenn Unterricht (soweit das überhaupt möglich, geschweige denn sinnvoll ist) sich für „die Welt da draußen“ öffnen soll (vgl. dazu auch BENNER 1989, S. 49 f., besonders S. 53; IPFLING 1994, KEMPER 1994).

Die für das Erfordernis einer Reglementierung des Lernens vorausgesetzte Differenz zwischen dem (stets inhaltlichen) Wollen Lernender einerseits und Lehrender andererseits wirft aber noch eine Reihe weiterer Probleme auf, die für die hier zur Diskussion stehende Thematik bedeutsam sind: (1) Es kann davon ausgegangen werden, daß jeder der „Kontrahenten“ Gründe für das hat, was er will. (2) Bei der (unentbehrlichen) Beurteilung sowohl dieser Gründe als auch der Wollensziele kann man unter anderem unterscheiden zwischen der Qualität der Argumente, die zur Begründung jeweiligen Wollens geltend gemacht werden einerseits, und dem sozialen Status kontrovers Argumentierender andererseits. Lehrende haben nicht per se die stichhaltigeren Argumente, aber sie haben die größere soziale Definitions- und Sanktionsmacht, und sie haben die institutionalisierte Verantwortung für „den“ Erfolg „des“ Unterrichts (wie immer das explizite oder implizite Erfolgskriterium bestimmt sein und beurteilt werden mag). Auf der anderen Seite sind Argumente, die Lernende zur Begründung ihres Wollens und Handelns geltend machen (können), denjenigen Lehrender nicht generell oder prinzipiell unterlegen, auch wenn man hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände von einem Kompetenzgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden ausgeht. Auch Lernende können „bessere“ oder „schlechtere“ Gründe für ihr Wollen und Handeln haben. (3) Überaus problematisch wäre es nun, wenn die Überprüfung der Qualität impliziter oder ex-

pliziter Argumente zur Begründung kontroversen Wollens und Handelns durch „Normen“ ersetzt würde, die sich allein aus den sozialen Rollen der Kontrahenten herleiten. Machtverhältnisse sind nicht nur geeignet, Diskurse zu ersetzen, sondern den Anspruch an die Qualität der Gründe jeweiligen Wollens und Handelns systematisch und nachhaltig zu beeinträchtigen (siehe dazu auch FESTINGER/CARLSMITH 1959). So können Lernende sich daran gewöhnen, ihre unverzichtbare Einwilligung in das von Lehrenden jeweils *Vorgeschriebene* von inhaltsirrelevanten Nutzenkalkulationen abhängig zu machen. Um Lernende zu veranlassen, jeweils Erwünschtes zu wollen oder zu tun, kann es häufig genügen, dem Lernenden ein Übel (z.B. eine Sanktion) anzudrohen, das (in der Bewertung durch den Lernenden) größer ist als die Befriedigung, die mit der Geltendmachung oder Durchsetzung eigener Interessen oder Überzeugungen verbunden ist (vgl. dazu auch LEWIN 1931/1964). Ein Lernender erfüllt dann einen Anspruch seines Lehrers nicht deshalb, weil er ein Interesse an der Sache entwickelt (hat), um die es dabei geht, oder weil ihn die Argumente überzeugen, die dafür geltend gemacht werden, sondern weil er eine „schlechte“ Note vermeiden will. Freilich kann jeder Lernende nur für sich selbst ermesen, für wie groß er den „Aufwand“ hält, den er glaubt mobilisieren zu müssen, um einer als Zumutung erfahrenen Aufforderung (legal) zu widerstehen und seine eigenen Interessen oder Überzeugungen zur Geltung zu bringen, und wie hoch er im Vergleich dazu den „Ertrag“ einschätzt, der damit verbunden ist, den eigenen Willen durchzusetzen. Erheblich eingeschränkt wird diese Bewertungsautonomie durch die (realistische) Einschätzung jener Machtverteilung, die es dem Lehrenden (legal) ermöglicht, die androhbaren Übel zu vergrößern bzw. die situativen Bedingungen für die Bemessung jenes Aufwandes zu beeinflussen, der erforderlich ist, die Erfüllung einer (bestimmten) Vorschrift zu verweigern. Es gibt Anhaltspunkte dafür, daß Lernende Erfahrungen mit den strukturellen Bedingungen eigener Nutzenkalkulationen³ habitualisieren, zugespitzt: sich mit ihrer so zu verstehenden „Ohnmacht“ und Abhängigkeit arrangieren.

Was folgt daraus für die Erörterung offenen Unterrichts? (1) Auch die in diesem Zusammenhang bedeutsamen Konzepte „sachfremder“ oder „extrinsischer“ oder „mißerfolgsmeidender“ Motivation (dazu HECKHAUSEN 1969, S. 196 f.) verweisen darauf, daß der Adressat einer An- oder Aufforderung – trotz sozialer „Ohnmacht“ – *Subjekt* der Stellungnahme, der Nutzenkalkulation und Entscheidung über Ziel und Vollzug seiner Handlungen ist und bleibt. Die im Unterrichtsalltag mögliche und in dieser Form vielleicht sogar übliche Aufforderung: „Ihr lernt jetzt die Vokabeln der Lektion X!“ appelliert – wie jede Vorschrift – an diejenigen, die unvertretbar und allein das Geforderte tun oder auch unterlassen können – sonst bedürfte es nicht der Aufforderung, diese Zielbestimmung zu akzeptieren und zur Richtschnur jenes Handelns zu machen, das zunächst external erwünscht sein und vorgeschrieben werden mag, das es aber nicht außerhalb der Verfügung Lernender selbst geben kann.

(2) Diese Feststellung ist mit der Auffassung vereinbar, es sei – freilich mit allzuoft vernachlässigtem Bezug auf ein präzisierungsbedürftiges Interventionsziel und Beurteilungskriterium! – zweckmäßig, zwischen Unterrichtsmodalitäten zu unterscheiden, die mit „offen“ im Sinne von repressionsfrei und „geschlossen“ im Sinne von repressiv oder rigid gemeint sein mögen, sowie den in diesem Sinn geschlossenen durch

³ Die Anregung, in diesem Zusammenhang das Konzept der „Nutzenkalkulation“ zu verwenden, verdanke ich Hermann Stier.

offenen Unterricht zu ersetzen oder zu ergänzen. Dabei muß aber sogleich vor der Illusion gewarnt werden, es sei dem Lehrenden erlaubt oder auch nur möglich, auf eine kritische Stellungnahme zu den manifesten (Lern- oder Handlungs-)Bedürfnissen, Interessen, Zielvorstellungen und Handlungen Lernender zu verzichten. Auch die Ermöglichung „selbstbestimmten“ und selbstorganisierten Lernens ist inhaltlich und formal unvermeidbar *selektiv*. Sie impliziert die selektive Zubilligung bzw. Erlaubnis eigener Zweckbestimmungen und Handlungsregulierungen, und zwar auch dann, wenn sie realisiert, daß der Lehrende nicht erfolgreich an den Fragen oder Lernbedürfnissen Lernender vorbei unterrichten kann. Diese Selektivität sowie die darin „enthaltene“ Kriterienbestimmung zu übersehen und damit der kritischen Kontrolle zu entziehen, ist nicht nur naiv, sondern (in so mancher Realisierungsform offenen Unterrichts) durchaus auch manipulativ.

(3) Erst der (unentbehrliche) Entschluß Lehrender, die für unterrichtliche Entscheidungen und Handlungen vorausgesetzten Kriterien und Gründe selbst und unter redlicher Würdigung manifesten Bedürfnisse Lernender zu reflektieren sowie von Lernenden sanktionsfrei befragen zu lassen, eröffnet eine Perspektive, die man „offen“ nennen, aber doch eigentlich für jeden erziehenden Unterricht fordern kann.

(4) Das gilt auch für die Einsicht, daß – nach allem, was man heute darüber zu wissen glaubt – von unbezweifelbaren, endgültigen Wahrheiten weder in der Wissenschaft noch im Unterricht gesprochen werden könne. Die zumindest mißverständliche These „Schule (...) lebt von dem, was immer gilt“ (MAIER 1986, S. 29) begünstigt unter anderem erstens die Konzeptualisierung eines Lehrens, in dem nur Fragen zugelassen werden, auf die es bereits festliegende Antworten gibt; zweitens ein Verständnis von Lernen, das nur als „trivial“ bezeichnet werden kann und einem „input-output“-Modell entspricht; drittens die Dogmatisierung schulisch kanonisierter Wissensinhalte und viertens die Institutionalisierung eines „heiligen Offiziums“ der Wahrheitsverwaltung, -verkündigung und -überwachung, die exploratives Probieren, Spekulieren, Experimentieren und produktives Fehlermachen oder gar die Entwicklung einer „Kultur des Fehlermachens“ von vornherein ausschließt (vgl. dazu OSER 1994, BENNER 1989, S. 52; OFFENES EXPERIMENTIEREN 1994). Die Kritik auch dieser Orientierung und Praxis kann sich auf überzeugende Argumente stützen, zu der Befürworter offenen Unterrichts wesentliche Beiträge geleistet haben. Jedoch können und müssen sie dafür weder Priorität noch ein Monopol beanspruchen. Der Verzicht Lehrender, im Unterricht nur solche Fragen zu stellen oder zuzulassen, auf die es „festliegende“ Antworten gibt, ist Resultat einer – wohl kaum offen zu haltenden – Entscheidung, die (im Idealfall eine überzeugende) Entscheidungsbegründung zur Voraussetzung hat.

IV.

Von zentraler Bedeutung für die Forderung nach Öffnung des Unterrichts ist auch die eingangs erwähnte Zielorientierung *überhaupt*. Ziele gelten vor allem dann, wenn sie präzisiert oder gar operationalisiert werden (sollen), als Festlegungen, die mit der Idee offenen Unterrichts unvereinbar und „also“ offen zu halten seien. Wo die Unentbehrlichkeit nicht oder nur unzulänglich präzisierter und operationalisierter Ziele unterrichtlichen Handelns konzidiert wird, dort wird der Einwand modifiziert: Nicht *ob*, sondern *welche*, insbesondere *wessen* (Lern-)Ziele gelten sollten, das sei die Frage. Dabei

geht es zum einen erneut um *Grade* der Präzisierung und zum anderen um die Personen bzw. Subjekte, die die „Lernzielauswahl“ treffen (JÜRGENS 1994, S. 13). Mangelnde Präzision und Operationalität der Ziele unterrichtlichen Handelns werden im Kontext des Engagements für offenen Unterricht eher als wünschenswert, eine Präzisierung der Ziele demgegenüber eher als unerwünscht und keineswegs nur als „schwierig“ oder „unmöglich“ beurteilt (z.B. JÜRGENS 1994, S. 13 ff.). Andererseits gilt es als problematisch und als mit offenem Unterricht unvereinbar, wenn Lehrpersonen die Ziele unterrichtlichen Handelns „weitgehend allein“ bestimmen (NEUHAUS-SIEMON 1989, JÜRGENS 1994, S. 13).

Bei dieser allzu „geradlinigen“ Denkweise wird übersehen, daß erstens die Entscheidung für oder gegen offenen Unterricht (gleich welchen Verständnisses) von Lehrpersonen – wenn nicht sogar von Schulaufsichtsinstanzen – getroffen oder zumindest zugelassen werden muß, und zweitens – wichtiger noch –, daß mit der postulierten Offenheit des Unterrichts etwas Bestimmtes beabsichtigt oder bezweckt wird, sonst wäre das Offenheitspostulat entbehrlich oder sinnlos. Wer offenen Unterricht, den er von einem als „nicht offen“ charakterisierbaren Unterricht unterscheidet und zu praktizieren glaubt oder fordert, der kann das *damit* verfolgte Ziel, das nach seiner Überzeugung mit „geschlossenem“ Unterricht nicht erreichbar scheint, *nicht offen lassen!* Lernenden zu ermöglichen, ihre Interessen zu artikulieren, ihre Fragen zu stellen, ihre Lern- und Handlungsziele zu begründen und geltend zu machen, wäre übrigens auch ein (Lehr-)Ziel, das wohl nur jene offenlassen, die es selbst nicht ernst nehmen.

Wenn es demjenigen, der sich für offenen Unterricht entscheidet, nicht gleichgültig ist, ob und in welchem Maße er das Ziel einer präzisierungsbedürftigen Öffnung seines Unterrichts erreicht, wird er nicht umhinkönnen, das Erfolgskriterium seines Handelns explizit oder implizit zu präzisieren und zu operationalisieren. Genaugenommen erfolgt diese Präzisierung und Operationalisierung *in* jeder unterrichtlichen Aktivität und vor allem in jeder unterrichtlichen Handlungsregulierung.

Gleiches gilt dort, wo – auf anderer semantischer Ebene – die „Offenheit“ des *Lernenden*, etwa die Vielseitigkeit seines Interesses, seiner Ansprechbarkeit und Lernbereitschaft, Lehrziel eines als „offen“ postulierten Unterrichts ist. Auch dafür benötigen Lehrende praktikable Kriterien der Regulierung und Überprüfung (zunächst) ihres (eigenen) Handelns. Was müssen Lehrende tun, was müssen sie unterlassen, wenn sie die Realisierung dieses Lehrziels nicht (von vornherein) gefährden wollen? Zuvor müssen sie bestimmen, durch welche wahrnehmbaren Merkmale jenes (beobachtbare) Handeln Lernender gekennzeichnet ist bzw. sein soll, das als „Offenheit“ oder auch als „Kreativität“, als „Spontaneität“ bezeichnet und ermöglicht wird. Wer der verbreiteten Auffassung zustimmt, erfolgsorientiertes und erfolgskontrolliertes Lehren (erzieherische Interventionen eingeschlossen) sei mit erwünschter Kreativität unvereinbar, oder wer meint, „Mündigkeit“ könne (oder dürfe?) nicht Ziel erzieherischen Handelns sein, etwa weil es ein „Widerspruch in sich“ sei, Mündigkeit „erzeugen“ zu wollen (was nach dem bisher Ausgeführten ohnehin nur eine unterrichtliche *Ermöglichung* sein kann), der hätte zu zeigen, daß der folgende Einspruch unhaltbar oder unvollständig ist: Wenn die Rede von „Kreativität“ oder „Mündigkeit“ nicht gegenstandslos ist, wenn damit also ein Typus menschlichen Handelns gekennzeichnet wird, der (wenn auch nur graduell) sich von Unmündigkeit oder fehlender Kreativität unterscheiden läßt, dann muß man Kennzeichen des damit Gemeinten kennen und benennen können. Soweit zumindest näherungsweise feststellbare Kreativität oder Mündigkeit keine Naturereignisse sind, son-

dern von Entwicklungsbedingungen abhängen, die menschlicher Praxis zugänglich sind, und die der in diese gesellschaftliche Praxis Hineingeborene zunächst vorfindet, hängen Grade ihrer Ausprägung und also auch ihr Fehlen (zumindest auch) von einer pädagogisch mitzuverantwortenden Praxis ab. Da diese Praxis – wie jede Praxis – in einem Tun und in einem zu verantwortenden Unterlassen bestehen kann, gibt es nur die Möglichkeit, den unvermeidbaren Einfluß auf die Schaffung und Gestaltung der Entwicklungsbedingungen für Mündigkeit und Kreativität zu ignorieren, nicht jedoch ihn zu suspendieren. Unter der Voraussetzung, daß Kreativität und Mündigkeit erstens keine Naturereignisse und zweitens nicht gleichgültig sind, kann (!) weder auf die Feststellung noch auf die erfolgsorientierte Förderung (im Sinne von Ermöglichung) von Kreativität und Mündigkeit verzichtet werden. Wer die Entwicklung und „Ausübung“ von Kreativität und Mündigkeit ermöglicht, indem er die dafür notwendigen Bedingungen bereitstellt und negative Beeinträchtigungen von Mündigkeit vermeidet oder verhindert, der setzt erstens die Selbsttätigkeit des Adressaten seiner Praxis nicht außer Kraft, sondern voraus und der widmet sich zweitens einer Praxis, ohne die es Kreativität und Mündigkeit nicht (in erwünschtem Maße) gäbe.

Mit „Offenheit der Zielbestimmung“ muß nicht deren Unbestimmtheit gemeint sein. „Offen“ – so könnte man erwägen – sollen Ziele dann genannt werden, wenn sie bzw. ihre Präzisierungen oder Operationalisierungen modifiziert werden (können). Soweit Zielbestimmungen von Entscheidungen abhängen, können sie auch modifiziert werden; darin kann keine Besonderheit offenen Unterrichts liegen. Voraussetzungen für die Berechtigung, modifizierbare Zielbestimmungen unterrichtlichen Handelns als „offen“ zu bezeichnen, werden entweder in den *Modifikationsgründen* oder auch darin gesucht werden müssen, daß – wie das gelegentlich gesehen wird: – jemand Ziele substituieren oder modifizieren *darf*, die ein anderer – dazu förmlich oder besonders Berechtigter – bestimmt bzw. vorgeschrieben hat.

Zu den Gründen, die eine Revision getroffener Zielentscheidungen wünschenswert machen, wird die Berücksichtigung von Variablen gerechnet, die dem Kontext der Zielrealisierungsbedingungen angehören. Wenn Voraussetzungen erfolgsorientierten Lehrens zum Zeitpunkt der Zielbestimmung nicht vorhergesehen wurden, sich zwischenzeitlich geändert haben oder sich permanent ändern – wie das in der Dynamik interaktiver Lehr-Lern-Prozesse der Fall ist –, wenn ferner diese Voraussetzungen nicht in zielfunktionaler Weise verändert werden können oder diese Veränderungen mit geltenden Normen unvereinbar sind (dazu WEBER 1919/1958, S. 541 f.), wenn schließlich im Lichte neuen Wissens über Realisierungszusammenhänge (insbesondere über unbeabsichtigte und unabwendbare „Nebenwirkungen“) getroffene Zielentscheidungen fragwürdig werden, dann sollten „zuvor“ bestimmte Ziele revidiert werden (dürfen). Muß man das betonen oder gar fordern? Kann es realistische, rationale, „vernünftige“ Zielbestimmungen ohne adäquate Berücksichtigung bewährten Wissens über die Bedingungen ihrer Realisierung und deren Vereinbarkeit mit geltenden Normen geben? Und wenn Handlungsziele in den Mikrostrukturen unterrichtlicher Interaktion permanent – „realitätsadäquat“ bzw. situationsangemessen – modifiziert werden, dann ist auch das zum einen rational und zum anderen ein Beweis für die fortbestehende Orientierung an „übergeordneten“ Zielen jeglichen unterrichtlichen Handelns. Denn modifizieren heißt nicht aufgeben. Die hier nur vereinfacht skizzierbaren Voraussetzungen unterrichtlicher Zielbestimmungsprozesse mögen zum Anlaß genommen werden, von einer „Öffnung“ der Ziele unterrichtlichen Handelns zu sprechen. Aber kann es „vernünftige“ Zielbe-

stimmungen geben, die im beschriebenen Sinne nicht offen sind? (Skeptisch gegenüber der Beanspruchung von Rationalität: SACHS/SCHEILKE 1972, S. 49 ff.)

Basiert die Auffassung, Lehrplanziele müßten für Zielbestimmungen Lehrender und Ziele Lehrender für zielbedeutsame Interessen Lernender offen sein, auf klaren Vorstellungen oder haltbaren Analysen? Zunächst ist daran zu erinnern, daß in Lehrplänen kodifizierte Ziele, Ziele Lehrender und Ziele Lernender nicht identisch *sind* und aus logischen wie psychologischen Gründen nicht identisch sein *können*. Das schließt nicht aus, daß Interessen Lernender für Zielbestimmungen Lehrender höchst bedeutsam sein können und bedeutsam sein müssen, wenn Lehrende die manifeste Lernbereitschaft Lernender nicht verfehlen wollen. Vorgefundene Interessen Lernender erfordern aber nicht nur eine unterrichtszielbedeutsame „Berücksichtigung“, sondern auch eine ebensolche Stellungnahme. Aus der *Feststellung* dessen, was der Fall ist, und dazu gehören die lernbedeutsamen Bedürfnisse und Interessen Lernender, läßt sich logisch korrekt nicht ableiten, was der Fall sein *soll*. Genauso ist das Verhältnis zwischen Zielen des Lehrplans (oder der Schulaufsicht) und den Zielen aktuell Lehrender zu charakterisieren. Wenn das, was Lehrende wollten, als sie den Klassenraum betraten, „durch“ das verändert „wird“, was die (oft überaus verschiedenen) Lernenden wollen, dann ändert der *Lehrende* seine Zielbestimmung, und zwar im Lichte neuen Wissens über die vorher nicht genau bekannten realen Bedingungen seines (an eigenen Zielen orientierten) Handelns. Wenn Lernende beim Verlassen der Klasse etwas anderes wollen, als sie beim Eintritt gewollt haben, dann haben die Lernenden ihre Ziele modifiziert, und zwar unter Bedingungen (Lerngelegenheiten), die Lehrende geschaffen oder gestaltet haben. Die Wechselseitigkeit – wie immer sie benannt werden mag (z.B. als „Dialektik“) – von Lehren und Lernen hebt die aufeinander bezogene Subjekthaftigkeit Lehrender und Lernender nicht auf. Diese Subjekthaftigkeit, und das heißt, auch die unterscheidbare *Kompetenz*⁴ Lehrender und Lernender, selbst die Ziele ihres Handelns zu bestimmen und zu modifizieren, ist eine Realität – gleich welche Namen dafür gefunden werden mögen.

Abgesehen davon, daß die Gegenstände der Entscheidung Lehrender und Lernender verschieden und im Interesse gedanklicher Klarheit auseinanderzuhalten sind, ist nicht einzusehen, warum Entscheidungen Lehrender eher mit „geschlossenem“ und Entscheidungen Lernender nahezu ausnahmslos mit „offenem“ Unterricht assoziiert werden. Praktisch unentbehrliche Entscheidungen beenden jene Unentschiedenheit, die als „Offenheit“ bezeichnet werden mag, und zwar für den, der entscheidet, und für den, der die Entscheidung eines anderen akzeptiert und insofern eben auch entscheidet. Nun kann die Entscheidung eines an einer Interaktion Beteiligten die Revision der Entscheidung oder der Vorentschiedenheit eines Interaktionspartners bezwecken. Das ist im Unterricht, in dem es um die – unterschiedlich konzipier- und interpretierbare – Veränderung der Verhaltensdisposition Lernender geht, regelmäßig der Fall. Lehren als Organisation der Voraussetzungen erfolgreichen Lernens bezweckt die Revision bzw. Transformation dessen, was Lernende (vor Beginn des Unterrichts) bereits wissen, wollen und können, so daß Offenheit eher dort erzeugt wird, wo Lehrende entscheiden, worüber Lernende genaugenommen erst noch zu befinden und woraus sie ihre Schlüsse zu ziehen haben. Wahrscheinlich tragen entschiedene unterrichtliche Ansprüche Lehrender mehr zur Gewährleistung des Unterrichtserfolgs und der Unterrichtsqualität bei als jene (Schein-)Offenheit, in der Lehrende für das unterrichtliche Handeln unentbehrliche Ent-

⁴ Kompetenz im doppelten Sinne von Zuständigkeit und Fähigkeit.

scheidungen so lange aufschieben („offenhalten“), bis Lernende selbst „dahinterkommen“, was von ihnen erwartet bzw. akzeptiert wird. Freilich können und sollten Lehrende offen bleiben, sich von unerwarteten Fragen, Entscheidungen oder Handlungen Lernender überraschen und überzeugen zu lassen. Entscheidungen und Entscheidung, damit umzugehen, werden ihnen dadurch jedoch nicht erspart.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen. In: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G.: Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992, S. 39–42.
- BENNER, D.: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. In: DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 27 (1989), S. 46–55.
- BERGIUS, R.: Psychologie des Lernens. Stuttgart 1971.
- BRÜGELMANN, H.: Lernziele im offenen Curriculum. In: THEMA CURRICULUM (1972), 2, S. 16–45.
- DIJK, L. VON: Freie Arbeit – Offener Unterricht – Projektunterricht – Handelnder Unterricht – Praktisches Lernen – Versuch einer Synopse. In: BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Pädagogik-Studium. Weinheim/Basel 1993, S. 46–56.
- EINSIEDLER, W.: Neue Lern- und Lehrformen in der Grundschule aus empirischer Sicht. In: OLECHOWSKI, R./WOLF, W. (Hrsg.): Die kindgemäße Grundschule. Wien 1990, S. 224–236.
- FESTINGER, L./CARLSMITH, J. M.: Cognitive consequences of forced compliance. In: JOURNAL OF ABNORMAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY 58 (1959), pp. 203–210.
- GAGE, N. L./BERLINER, D. C.: Pädagogische Psychologie, Bd. 1, 2. Aufl. München 1979.
- HÄNSEL, D./WIENSKOWSKI, P.: Möglichkeiten und Grenzen didaktischen Handelns in der Regelschule. In: HALLER, H. D./MEYER, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Stuttgart 1986, S. 115–130.
- HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 193–228.
- HEID, H.: Erziehungsziel „Selbständigkeit“. In: ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 87 (1991), 4, S. 267–269.
- HEID, H.: „Offener Unterricht“. In: ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 88 (1992), 7, S. 531–534.
- HEIPCKE, K.: Lehrziele und Handlungsziele im Unterricht. In: GARLICH, A./HEIPCKE, K./MESSNER, R./RUMPF, H. (Hrsg.): Didaktik offener Curricula. Weinheim/Basel 1974, S. 36–46.
- IPFLING, H.-J.: Schule öffnen!? In: ENGAGEMENT. ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND SCHULE 1 (1994), S. 50–59.
- JÜRGENS, E.: Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. St. Augustin 1994.
- KASPER, H.: Sich und den Unterricht öffnen – Differenzierung durch offene Lernsituationen. In: HAARMANN, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 1. Weinheim/Basel 1991.
- KEMPER, H.: Öffnung von Schule und Unterricht – eine pädagogische Zielkategorie? In: WITTENBRUCH, W. (Hrsg.): Schule – gestalteter Lebensraum. Pädagogische Reflexionen und Orientierungen. Münster 1994, S. 96–108.
- LENZEN, D.: Offene Curricula – Leidensweg einer Fiktion. In: HALLER, H. D./LENZEN, D. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Stuttgart 1976, S. 138–162.
- KLAUER, K. J.: Diagnostik im Lehr-Lern-Prozess. In: KLAUER, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 4. Düsseldorf 1978, S. 857–872.
- LEWIN, K.: Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe (1931). Darmstadt 1964.
- LITT, T.: Das Wesen des pädagogischen Denkens (1921). In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 268–304.
- MAIER, H.: Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft. In: BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Bonn 1986.
- NEUHAUS-SIEMON, E.: Offener Unterricht – eine neue pädagogische Utopie? In: PÄDAGOGISCHE WELT (1989), 9, S. 406–411.
- Offenes Experimentieren – Eine Alternative? In: IPN Blätter. Informationen aus dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften 11 (1994), 3, S. 4–5.
- OSER, F.: Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. Berichte zur Erziehungswissenschaft. Herausgegeben vom Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz. Freiburg/Schweiz 1993.
- OSER, F.: Ist Fehler machen erlaubt? In: ROTHBUCHER, H./WURST, F./DONNENBERG, R. (Hrsg.): Grenzen erfahren, Räume schaffen. Salzburg 1994, S. 26–45.

- RAMSEGER, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München 1977.
- RAMSEGER, J.: Offener Unterricht. In: IPFLING, H.-J./ECKINGER, L./GRÖSCHEL, H. (Hrsg.): Sammlung Domino. Aktuelles Handbuch für Lehrer und Erzieher. München 1987, S. 1–10.
- RAMSEGER, J.: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 39 (1993), 5, S. 825–836.
- REISS, E./REISS, G.: Einführung und Weiterentwicklung von Freier Arbeit in der Schule für Lernbehinderte (Förderschule). In: REISS, G./EBERLE, G. (Hrsg.): Offener Unterricht: freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. Weinheim 1992, S. 161–190.
- RENKL, A.: Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Forschungsbericht Nr. 41 der Ludwig-Maximilians-Universität München. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik. München 1994.
- ROEDER, P. M.: Einleitung zum Themenschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 28 (1982), 3, S. 355–364.
- ROEDER, P. M.: Lösungen des Kanonproblems. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986, S. 117–153.
- ROEDER, P. M.: Innere und äußere Schulreform. In: Innere und äußere Schulreform. Carl-Ludwig Furck zum 3. November 1988. Zusammengestellt von U. SCHWÄNKE. Hamburg 1988, S. 29–46.
- RUMPF, H.: Lehrziele und Lebenswelten. In: GARLICH, A./HEIPCKE, K./MESSNER, R./RUMPF, H. (Hrsg.): Didaktik offener Curricula. Weinheim/Basel 1974, S. 61–70.
- SACHS, W./SCHELKE, C. T.: Lehrer und Curriculum. Zur Notwendigkeit offener Curricula unter dem Aspekt der Teilnahme von Lehrern. In: THEMA CURRICULUM (1972), 2, S. 46–59.
- WALLRABENSTEIN, W.: Hilfe – ich habe den Überblick verloren! Zur Passung von offenen und geschlossenen Lernphasen. In: FRIEDRICH JAHRESHEFT Jg. XII (1994), S. 32–34.
- WEBER, M.: Politik als Beruf (1919). In: WEBER, M.: Gesammelte Politische Schriften. Tübingen 1958, S. 493–548.
- WINKEL, R.: Offener oder Beweglicher Unterricht? In: GRUNDSCHULE (1993), 2, S. 12–14.

Dem Kind in seinem Denken begegnen – Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik¹

„Die Kindheit hat ihre eigene Weise, zu sehen, zu denken und zu empfinden. Nichts ist unsinniger, als ihr die unsrige unterschieben zu wollen“, schrieb ROUSSEAU, der schon lange vor modernen Entwicklungspsychologen wie PIAGET darauf verwies, daß Kinder eine andere Wahrnehmungs- und Denkweise als Erwachsene und ein Recht auf ein kindliches Eigenleben haben. Dieses Zitat ROUSSEAUS mit seiner impliziten Programmatik möge als Einstimmung dienen in die Aufgabe, die ich als wesentlich für die Grundschuldidaktik betrachte, nämlich das Kind als Subjekt seiner Lernfähigkeit zu begreifen, seine Sicht- und Denkweisen zu berücksichtigen und sich darauf einzulassen, daß Kinder über qualitativ andere Systeme der Informationsverarbeitung und entwicklungsstands-spezifische Kompetenzen verfügen. Dabei geht es nicht nur darum, effektivere Lern- und Bildungsprozesse in Gang zu setzen, sondern auch darum, Kindern das Recht einzuräumen, daß ihre Sichtweisen respektiert, gefördert und unterstützt werden.

Das seit der Reformpädagogik immer wieder erhobene Postulat der „Kindorientierung“ wird, wie HÄNSEL (1989) gezeigt hat, mit zweierlei Bedeutung verwendet: erstens in einem spezifisch didaktischen Sinn als „kindgemäßer“ Unterricht und zweitens in einem allgemeinpädagogischen Sinn, wobei Schule als „Kinderschule“ und als Lebens- und Lernort von Kindern konzipiert wird. Nur im zweiten Sinne ist meines Erachtens die Forderung nach Kindorientierung in der Grundschulpädagogik bislang eingelöst: Man denke an die Konzeptionen des „offenen Unterrichts“ (RAMSEGER 1977) oder an mehr sozialisationstheoretisch begründete Entwürfe einer kindgerechten Grundschule, an die aufgrund der veränderten Kindheit und der gewandelten Sozialisationsbedingungen von Kindern neue Herausforderungen gestellt sind (vgl. das FRANKFURTER MANIFEST DES ARBEITSKREISES GRUNDSCHULE, FAUST-SIEHL u.a. 1990).

Demgegenüber ist das Postulat von Kindorientierung im didaktischen Sinn kaum eingelöst worden, weil der Grundschuldidaktik eine adäquate Lerntheorie fehlt, in der das Kind als *Subjekt des Lernprozesses* und als Schöpfer der Lerngegenstände begriffen wird und die auch entwicklungspsychologisch dem Anspruch gerecht wird, *das Kind da abzuholen, wo es steht*. FROMM (1987) hat herausgearbeitet, wie sehr die Sicht der Schüler in der pädagogischen Theoriebildung vernachlässigt worden ist, hat jedoch die Altersspezifik nicht berücksichtigt.

Im ersten Teil meiner Ausführungen werde ich kurz auf die traditionellen Lernkonzepte der Grundschuldidaktik eingehen und eine theoretische Perspektive entwickeln, welche den spezifischen Entwicklungsstand, die Deutungsmuster und Alltagstheorien des Kindes berücksichtigt, wobei ich mich auf die Erkenntnistheorie und Entwick-

¹ Überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin am 25.1.1993.

lungspsychologie des frühen PIAGET beziehe. Im zweiten Teil werde ich die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes aufzeigen anhand von konkreten Beispielen aus meinen Forschungsprojekten zum Schriftspracherwerb und zum sozialen Lernen.

1. Die Berücksichtigung der Denkweisen von Kindern

Das Eingangszitat von Rousseau enthält auch den Anspruch, sich in Erziehung und Unterricht auf die spezifischen Sicht- und Denkweisen der Kinder einzulassen, also auch darauf, daß Kinder entwicklungsstandspezifische Kompetenzen aufweisen und über qualitativ andere Systeme der Informationsverarbeitung im Sinne andersartiger operatorischer Niveaus verfügen. Die Allgemeine Didaktik und die Lernbereichsdidaktiken sind diesem Anspruch bislang nur ansatzweise gerecht geworden. Das liegt auch daran, daß innerhalb der traditionellen Weimarer Grundschulkonzeption wie auch in der Schulreifekonzeption der 1950er und 1960er Jahre Lernen als Funktion von Anlage und Reifung angesehen und das Kind nicht als Subjekt der Lerntätigkeit wahrgenommen wurde. In den späteren curricularen Konzepten, vor allem in der Tradition der behavioristischen Lern- und Instruktions-theorien, wurden Lehren und Lernen als korrespondierende Vorgänge gesehen (so definierte der Bildungsrat Curriculum als „ein System für den Vollzug von Lernvorgängen“, BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1973). In den nach der sogenannten kognitiven Wende favorisierten prozeßorientierten Modellen der Informationsverarbeitung wird das Gehirn wie ein Computer betrachtet, das man nur richtig, das heißt in sachlogischer Abfolge bestimmter Teilchen, programmieren müsse. Lernen wurde und wird noch vielfach gefaßt als Folge direkter Übermittlung und/oder Nachahmung und Prägung, wobei guter Unterricht im wesentlichen darin besteht, den Lernstoff richtig „beizubringen“ und durch Bereitstellung guter Rahmenbedingungen den Lernerfolg zu gewährleisten. Letztlich werden innerhalb dieser Ansätze die Schülerin und der Schüler als *abhängige Variable* betrachtet und der Lernerfolg/-mißerfolg als Produkt externer und interner Faktoren konzipiert, das heißt Schülerin und Schüler als passive Individuen, in denen die äußeren Reize (das Lernangebot) Spuren hinterlassen – oder eben auch nicht.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre Nachfolger, zum Beispiel die kritisch-konstruktive Didaktik KLAFFIS, haben gegenüber dem behavioristisch entleerten Lernbegriff zwar die Subjekttätigkeit hervorgehoben und Lernen gesehen als „selbsttätigen geistigen Akt (...), in dem der Lernende die ‚Struktur‘ oder die ‚Logik‘ einer Erkenntnis, eines Könnens usw. geistig nachvollzieht“ (KLAFFI 1971, S. 696). Lernen wurde jedoch wiederum verstanden als korrespondierender Begriff zu „lehren“ und „unterrichten“. Das Problem, daß Lehren nicht in Lernen umschlagen muß, weil die Erkenntnisse der Lernenden nicht der Sachlogik des Lerngegenstandes entsprechen, sondern einer eigenen Psychologik folgen, wurde nicht immer mit aller Deutlichkeit gesehen. Verwiesen wurde auf Unterschiede hinsichtlich Ausgangsbedingungen, sachstrukturellem Entwicklungsstand, Vorerfahrungen und Voreinstellungen, aber die entwicklungs-spezifischen Informationsverarbeitungssysteme der Kinder wurden nicht berücksichtigt. Ähnliches gilt für die an der sowjetischen Lerntheorie orientierte Didaktik der DDR (z.B. LOMPSCHER 1988). Die Aneignungsstufen sind orientiert am Sachgegenstand, wie Erwachsene ihn konzipieren. Ferner sind die gelieferten methodischen Beispiele eher an dem fiktiven Durchschnittsschüler ausgerichtet und zeichnen sich durch starke Lenkung und Kontrolle durch die Lehrperson aus.

Erst in den letzten Jahren entstehen in bezug auf einige Lernbereiche der Grundschuldidaktik Konzeptionen, die den Entwicklungsstand der Kinder ebenso berücksichtigen wie naive Theorien des Kindes in Hinblick auf den jeweiligen Lerngegenstand und sich auch auf PIAGETS genetische Erkenntnistheorie und kognitive Entwicklungspsychologie berufen (KLEWITZ 1988, FAUST-SIEHL/SCHWEITZER 1994, FAUST-SIEHL 1994). Diesen Ansatz möchte ich nun weiter ausführen. Mein Kerngedanke ist der folgende: Die Aufgabe der Pädagogin und des Pädagogen, und das wurde schon im geisteswissenschaftlichen Bildungsverständnis von SPRANGER und WILHELM FLITNER hervorgehoben, besteht darin, das Kind zu „inspirieren“ und seine „geistige Erweckung“ zu bewirken. In den nüchterneren Worten von PIAGET geht es darum, eine dosierte Diskrepanz bzw. einen kognitiven Konflikt zwischen den Denkweisen des Kindes und der Struktur der Erkenntnis, wie sie für den Lerngegenstand erforderlich ist, herzustellen. Um dies bewirken zu können, müssen die Pädagogen jedoch zunächst dem Kind in seinem Denken begegnen können. Dazu benötigen sie nicht nur die Kenntnis der Strukturen des kindlichen Denkens bzw. seines operatorischen Niveaus, sondern sie müssen wissen, wie das Kind aktiv den jeweiligen Lerngegenstand (re-)konstruiert. Meine These lautet, daß *diese Art der (Re-)Konstruktion jeweils spezifisch für jeden Lerngegenstand zu ermitteln* ist und sich nicht durch eine sachstrukturelle Analyse des Lerngegenstands oder durch eine Ableitung vom operatorischen Niveau des Kindes bestimmen läßt.

PIAGETS genetische Epistemologie bietet ein theoretisches Fundament und sein klinisches Interview ein methodisches Rüstzeug dazu. PIAGET verweist darauf, daß jegliche Kognition eine Konstruktion ist, die in Interaktion mit der Umwelt erfolgt. Gerade in seinen frühen Schriften hat er auf die Bedeutung sozialer Erfahrungen und den Unterschied zwischen dem Einfluß der Gleichaltrigen und dem der Erwachsenen aufmerksam gemacht (PIAGET 1986). Mit dem Assimilationskonzept (Eingliederung in schon bestehende und sich entwickelnde Pläne und Strukturen) kann er erklären, warum bei Kindern (und Erwachsenen) „falsche“ Kognitionen zustande kommen, die nicht auf Nachahmung beruhen. Dies kann zum Beispiel die Aneignungstheorie nicht systematisch erklären.

Eine Berücksichtigung des Kindes als Subjekt seiner Lerntätigkeit bedeutet mindestens dreierlei:

(1) Das Kind kommt zur Schule mit alltagsweltlichem Wissen und naiven Theorien, die dem Grad seiner kognitiven Strukturiertheit entsprechen und für die Lösung seiner Alltagsprobleme und -situationen funktional sind, die aber dem in der Schule abverlangten theoretischen Wissen, der geforderten systematischen Aneignung von Wissen und Können, dem Erfassen fachspezifischer Erkenntnisaspekte nicht adäquat sind. Statt unmittelbar praktischer Beziehung zur Welt, die durch Situations- und Anschauungsgebundenheit gekennzeichnet ist, statt Impulsivität und Spontaneität werden in der Schule eine Ablösung von realen Objekten, willkürliche Aufmerksamkeit und Bewußtheit gefordert, damit wissenschaftliche Begriffssysteme und methodische Verfahrensweisen zur Gewinnung von Erkenntnissen ausgebildet werden können. Aber diese Disparität zwischen kontextgebundenen und kontextfreien Lernformen – eine These, die zum Beispiel von DONALDSON (1982) vertreten wird – ist nicht allein entscheidend für mögliche Lernprobleme. Hinzu kommt als weiteres:

(2) Bei der Rekonstruktion des Erkenntnisgegenstands baut das Kind Vorstellungen und Regeln auf, die seinem Niveau kognitiver Operationen entsprechen, aber komplexen Gegenständen zunächst nicht adäquat sind, da die kindlichen Rekonstruktionen aufgrund

des Egozentrismus einer Komplexitätsreduktion unterliegen. Dies führt zu typischen Schwierigkeiten bei *allen* Kindern, da in der Schule den Kindern die Lerngegenstände in einer Form vermittelt werden, die der Erkenntnisstruktur von Erwachsenen entsprechen.

(3) Ferner entwickelt das Kind individuelle Regeln und Verfahrensweisen, die manchmal dem Sachgegenstand nicht adäquat sind, oder überträgt Deutungsmuster, die seinen sozialen Erfahrungen entsprechen, in unzulässiger Weise.

Meine Überlegungen zum Entwicklungsstand, zum Alltagswissen und zu Rekonstruktionsleistungen des Kindes möchte ich zunächst am Schriftspracherwerb verdeutlichen.

2. Beispiele für (Re-)Konstruktionsleistungen von Kindern

2.1 Zum Schriftspracherwerb

Beim Schriftspracherwerb muß das Kind das alphabetische Prinzip der Schrift konstruieren und damit eine kulturelle Leistung nachvollziehen, für deren Entwicklung die Menschheit Jahrtausende gebraucht hat. Die geniale Idee, von der Bedeutung der Sprache zu abstrahieren, den Klangstrom in Lautklassen zu gliedern und durch einen kleinen Vorrat von Zeichen (26 Buchstaben) darzustellen, erfordert eine beträchtliche Abstraktion und Sprachbewußtheit, entlastet aber das Gedächtnis. (Ein gebildeter Chinese muß 50.000 Zeichen seiner Begriffsschrift lernen.)

In den letzten Jahren hat man erkannt – und das betrachte ich als folgenreichstes Ergebnis für den Anfangsunterricht –, daß der Schriftspracherwerb des Kindes nicht als Anhäufung einer immer größeren Anzahl beherrschter Wörter erfolgt, sondern sich in den frühen Phasen als Abfolge spezifischer Strategien beim Lese- und (Recht-)Schreiblernen charakterisieren läßt, die sich in einem Stufenmodell abbilden lassen (siehe Abbildung). Diese Stufen sind mit geeigneten Methoden bei allen Kindern erkennbar, wobei sich herausgestellt hat, daß Legastheniker sich länger auf den unteren Ebenen des Stufenmodells aufhalten.

Die spontanen Verschriftungen der Kinder lassen eine klare Abfolge erkennen von willkürlichen Buchstabenaneinanderreihungen (Wortsalat), über Skelettschreibungen, zu phonetischen und dann zu orthographischen Verschriftungen. Wie ich in einer einjährigen Längsschnittuntersuchung in einer Vorklasse und einem ersten Schuljahr feststellen konnte (VALTIN/NAEGELE 1993), spiegeln diese Stufen die Einsichten des Kindes in den Zusammenhang von Sprache und Schrift wider, wobei einerseits das Wort-, andererseits das Lautkonzept und die Lautanalyse bedeutsam sind.

In der Schule wird das Kind mit einem neuartigen formalen Wortbegriff konfrontiert, während seine Alltagsvorstellungen vom Wort handlungs- und kontextbezogen sind. (Beispiele: Auf die Frage: „Warum heißt Geburtstag Geburtstag?“ erhält man Antworten wie: „Weil man da Geschenke bekommt“, „Weil es da Kuchen gibt“. Um sich auf den schulischen Wortbegriff einzustellen, muß das Kind kognitiv eine Dezentrierungsleistung vollbringen und vom Gegenstand bzw. der Handlung abstrahieren, was nicht auf Anhieb gelingt. Noch nach drei Monaten Schulunterricht gibt es Kinder, die auf die Frage: „Hör mal genau hin. Womit fängt das Wort Auto an?“ antworten: „Mit einer Stoßstange“.

Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens

Fähigkeiten und Einsichten		Lesen	Schreiben	
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln	1
2	Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern aufgrund visueller Merkmale von Buchstaben oder Buchstabenteilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens	2
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“	3
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“	4
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen	5
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse	6

Ebenso haben Kinder Schwierigkeiten bei der Segmentierung von Sätzen in Einzelwörter, weil sie ursprünglich nach Sinneinheiten gliedern. Auch betrachten sie nur inhaltsträchtige Wörter wie Substantive und Verben als Wörter. Entsprechend verschriften Vorschulkinder (wie die Sumerer) nach dem Schlagwortprinzip. Sie gelangen erst allmählich zu der Erkenntnis, daß *alle* Redeteile aufgeschrieben werden, und haben – wie viele legasthenische Kinder – Probleme bei der Segmentierung sprachlicher Einheiten in Wörter. Meist werden die Wörter ohne Lücken hintereinander geschrieben. Mit der Erkenntnis des Wortkonzepts setzen Kinder – und auch das ist eine originelle Regelerbildung – Striche zwischen die Wörter, um Wortgrenzen zu markieren.

Daß Kinder als aktive Schöpfer des Lerngegenstands sich Regeln bilden, die der Sachstruktur nicht angemessen sind, habe ich in einer weiteren Untersuchung an 60 guten und schwachen Rechtschreibern des 3., 4. und 6. Schuljahres nachgewiesen (VALTIN/NAEGELE 1993). Den Kindern wurden unter anderem Wörter diktiert, die in einen Satz einzusetzen waren, und sie wurden anschließend nach dem Grund für ihre

Schreibweise befragt. Es zeigte sich, daß viele Orthographiefehler aus einer falschen Regelbildung entstehen. So wurde vor allem von rechtschreibschwachen Schülern die Verdoppelung von Konsonanten (in den Beispielwörtern: herrlich, Geschirr) nicht vorgenommen, weil sie die falsche Regel gebildet hatten: „Doppelkonsonanten kann man hören. Ich höre aber nur ein r.“ Diese Regel hatten auch viele gute Rechtschreiber gebildet, sie hatten aber das Kunststück fertiggebracht, die Doppelkonsonanten zu hören: „Es heißt doch Geschirrrrr und herrrrlich!“

Aufgrund privater Regelbildungen hatten einige Kinder auch Schwierigkeiten, die grammatische Wortklasse zu erkennen, was bei der Großschreibung relevant ist, weil sie sich durch die in den Lehrplänen vorgeschriebenen Bezeichnungen (Tun-Wort für Verb) auf eine falsche Fährte locken ließen („Gliedermaßen schreibe ich klein, denn es ist ein Tun-Wort: Sie können weh tun.“). Auch die Bezeichnung „Begleiter“ für Artikel kann Kinder verwirren. So meint ein Mädchen, bei „Er Zerreißt den Brief“ würde „zerreißt“ groß geschrieben, „weil ein Begleiter davor steht“. Die anscheinend kindertümlichen Bezeichnungen wie Tun-Wort oder Begleiter verführen Kinder zu falschen Assimilationen. (Es spricht viel dafür, im Grammatikunterricht schon in den ersten Schuljahren die lateinischen Bezeichnungen zu wählen, wie es ja auch der Lehrplan der DDR vorsah.)

Die dieser Befragung zugrundeliegende Idee, das Kind als Informant über seinen Lernprozeß ernst zu nehmen, hat sich auch in einem weiteren Bereich als fruchtbar erwiesen. Es zeigte sich, daß die rechtschreibschwachen Kinder über weniger effektive Lerneinstellungen zur Orthographie sowie über eine geringere Kenntnis effektiverer Strategien und methodischer Vorgehensweisen zum Behalten eines Wortes verfügten. Befragt, was sie tun, wenn sie sich ein schweres Wort merken sollten, antworteten jüngere Kinder und ältere rechtschreibschwache Kinder in der Regel: „Lesen und behalten“, „Ich guck es mir an, dann kann ich es.“ Die älteren guten Rechtschreiber nannten mehrere und auch wirkungsvollere Strategien (z.B. auf besondere Schwierigkeiten achten, abschreiben, das Wort aus dem Gedächtnis schreiben und dann vergleichen, durch Wiederholungen lernen).

Mit Hilfe der klinischen Methode, wie PIAGET die Technik seiner Gespräche mit Kindern genannt hat, lassen sich – das habe ich zu verdeutlichen versucht – Modellvorstellungen der Kinder in bezug auf den Lerngegenstand und die Lernstrategien aufzeigen, die für förderdiagnostische Vorgehensweisen unmittelbar relevant sind. Als eine wichtige didaktische Konsequenz ergibt sich, daß im Unterricht diese Regelbildungen ernst genommen und aufgegriffen werden müssen. Dies impliziert auch ein neues Konzept von Fehlern: Fehler sind notwendige und häufig auch sinnvolle Annäherungen an den Lerngegenstand. Sie können paradoxerweise auch Fortschritte in der Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten signalisieren. (Ein Kind, das das Wort „Roller“ zunächst mechanisch richtig schreibt, wird – angelangt auf der Stufe der phonetischen Verschriftungen – „Rola“ schreiben. Auch „Opa“, zunächst richtig geschrieben, kann auf der Stufe der Entdeckung orthographischer Muster „Oper“ verschriftet werden und ist als Fortschritt zu werten.)

Die Erkenntnis, daß diese Fehler als Ausdruck unterschiedlicher Strategien beim Schriftspracherwerb bei allen Kindern zu beobachten sind, ergibt eine neue Perspektive für die Legasthenieforschung und läßt die Interpretationen von Legasthenie als Defizite in kognitiven Funktionen oder als Folge von Teilleistungsstörungen fragwürdig erscheinen. Reversionen von Buchstaben, wie sie auf Stufe 1 häufig auftauchen, sind ein Anzeichen für die noch nicht erworbene Einsicht, daß nicht nur die Form, sondern

auch die Lage der Buchstaben im Raum bedeutungsunterscheidend ist – es handelt sich also um einen noch nicht vollzogenen Lernschritt. In der (älteren) Legasthenieforschung wurden und werden zur Erklärung dieser Fehlerarten Funktionsstörungen wie Raum-Lage-Labilität oder Rechts-Links-Unsicherheiten verantwortlich gemacht, trotz gegenteiliger Befunde (VALTIN 1973). Die auf Stufe 2 (Skelettschreibungen) zu beobachtenden Auslassungen von Buchstaben deuten darauf hin, daß dem Kind die vollständige Lautanalyse noch nicht gelingt. Die Tatsache, daß *alle* Kinder diese Schwierigkeiten haben, macht das früher herangezogene Erklärungskonzept der „auditiven Wahrnehmungsstörungen“ hinfällig. Daß legasthenische Kinder durchaus in der Lage sind, genau zu hören, zeigte sich schon in einer älteren Untersuchung, in der LRS-Kinder gut im „Wepman Auditory Discrimination Test“ mit englischen Wörtern abschneiden, allerdings mehr Schwierigkeiten als gute Leser und Rechtschreiber im „Bremer Diskriminationstest“ aufwiesen (VALTIN 1981). Auf dem Hintergrund des Stufenmodells erscheint Legasthenie zunächst, deskriptiv betrachtet, als verzögerte Entwicklung und mangelnde Passung zwischen den Strategien der Schüler und den Lernanforderungen in der Klasse. Als Ursache für diese Verzögerung kommen verschiedene Faktoren in Betracht wie Artikulationsschwierigkeiten, Wortschatzarmut, niedriger Verbal-IQ oder Impulsivität, wobei insgesamt eine starke Korrelation mit dem sozio-kulturellen Milieu zu beobachten ist. Aber auch schulische Faktoren wie häufiger Lehrerwechsel oder Qualität des Unterrichts spielen dabei eine Rolle (VALTIN 1973, 1981). Vermutlich haben Legastheniker größere Hürden beim Schriftspracherwerb zu überwinden, was zu einer verlangsamten Ausbildung der notwendigen Strategien führt. Das verlangsamte Lernen dieser Kinder wird zum Versagen, weil die Lernanforderungen, die an die Gesamtklasse gestellt werden, keine optimale Passung mit ihren Lernvoraussetzungen bilden. Hinzu kommen auch emotionale Faktoren. Der Zwang zur Leistungsbeurteilung führt dazu, daß langsames Lernen vom Kind und der Lehrerin als Mißerfolg gedeutet wird, was beim Kind zu Leistungsversagenserlebnissen und dem bekannten Teufelskreis führt. Erfahrungen aus sogenannten freien Schulen zeigen übrigens, daß der Wegfall der Notengebung und früher Selektionsentscheidungen diesen Kindern mehr Zeit zum Lernen bietet und ihnen Mißerfolgserlebnisse und deren negative Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung erspart.

Das hier vertretene Konzept von Lernen und Entwicklung als Aufbau von Strukturen des Erkennens, der Bedeutungszuschreibung und der Bewertung erfordert in der Forschung ein anderes Vorgehen: eine qualitative Methode der Befragung des Kindes und ein hermeneutisch-interpretatives Auswertungsverfahren, was ich nun an einem weiteren Beispiel, das sich auf das *soziale Lernen* bezieht, verdeutlichen möchte.

2.2 Soziales Lernen

Das soziale Lernen erhält heute eine besondere Bedeutung angesichts veränderter gesellschaftlicher und familiärer Verhältnisse (geringe Geschwisterzahlen, hoher Anteil alleinerziehender Mütter und Väter, steigende Scheidungsraten) und erfordert eine neue Konzeption von Grundschule als Ort sozialer Lernerfahrungen. Im folgenden beziehe ich mich auf meine Forschungen, in denen es um die Rekonstruktion der Bedeutung und die Entwicklung wichtiger sozialkognitiver und moralischer Konzepte (Freundschaft, Lügen, Strafe, Geheimnis) von Kindern geht (VALTIN 1991). Über 300 Kinder

zwischen 5 und 12 Jahren, zu jedem Thema etwa 75 bis 100, wurden in halbstrukturierten Interviews einzeln, meist zu Filmen bzw. Bildgeschichten, befragt.

Leitende Hypothese dieser Untersuchungen war die Weiterführung des Gedankens von PIAGET, daß nicht die Gleichaltrigengruppe an sich, sondern die Freundschaften einen wichtigen Ort sozialen Lernens bilden, wo das Kind spezifische Erfahrungen gewinnt und besonderen Herausforderungen ausgesetzt ist, die in der eher durch Gehorsam und Autorität gekennzeichneten Eltern-Kind-Beziehung (hinzuzufügen wäre die Lehrer-Kind-Beziehung) fehlen.

Um einen Einblick in die Denkweise von Kindern und in die Befragungsmethode zu ermöglichen, werde ich ein Gespräch mit einem fast siebenjährigen Jungen wiedergeben. Alexander wurde zu seinen Freundschaftsvorstellungen befragt, wobei ich den Interviewleitfaden des amerikanischen Entwicklungspsychologen SELMAN (1984) verwendet habe.

Freundschaftsinterview mit Alexander (6; 11 Jahre)

I.: Du hast doch bestimmt einen Freund oder mehrere?

A.: Einen Freund hab' ich, das ist der Olaf, das ist eigentlich mein Lieblingsfreund. Heute gehe ich zu ihm – und dann hab' ich noch 'nen Freund, wie heißt'n der, ach so, Oliver. Mit dem bin ich auch meistens zusammen.

I.: Und warum sind sie deine Freunde?

A.: Weil sie nett sind. Weil sie mir gefallen als Freunde.

I.: Ja. Was ist denn gut an denen, oder was findest du nicht gut?

A.: An dem Oliver find' ich eins nicht gut, der malt in der Stunde immer.

I.: Stört dich das?

A.: Na, ich find' es nicht gut. Das stört mich an ihm. An Olaf, was stört mich denn an Olaf, hm, also, eigentlich bei meinem Freund Olaf also nichts. Hab' ich jedenfalls nichts beobachtet, was mich stört.

I.: Mhm. Also du sagst, es sind deine Freunde, weil sie nett sind.

A.: Ja.

I.: Gibt's noch einen Grund, warum sie deine Freunde sind?

A.: Mhm, weil .. als der Olaf, der hat nämlich mal zwei Orden im Rennen gekriegt, und deswegen mag ich ihn so.

I.: Ach so, findest du das toll?

A.: Ja, und sporthaft.

I.: Sportlich, ja? Ja. Warum ist es denn wichtig, daß man Freunde hat?

A.: Daß man mit ihnen spielt, und wenn man jetzt keinen Freund hat, dann ist man ja dauernd alleine. Ich hab' zwar, ich hab' zwar 'n Bruder ...

I.: Und warum brauchst du einen Freund, also zum Spielen, ja?

A.: Ja, um ... 'n Freund brauch' ich, daß ich nicht immer in der Schule allein bin; wenn ich keine Freunde hab', das ist ja alles nicht gut – weil, das ist ja traurig.

I.: Weißt du noch, wie ihr Freunde geworden seid, du und Olaf, oder du und Oliver?

A.: Ich bin mit Oliver Freund geworden, als ich in der Vorschule noch war, als ich eingeschult wurde, da hat er mich angesprochen, da hat er seinen Namen gesagt, und ich hab' dann meinen Namen gesagt, und dann sind wir Freunde geworden.

I.: Mhm.

A.: Und mit dem Olaf bin ich Freund geworden, als ich ihn mal angesprochen habe. Ich hab' gefragt, wie er heißt, und dann hat er gesagt „Ich heiße Olaf“, und dann hab' ich meinen Namen gesagt, und dann sind wir Freunde geworden.

I.: Also muß man denn nur seinen Namen sagen, und schon ist man befreundet?

A.: Nee, .. wir ham, mit Oliver hab' ich mich einmal gezankt, ganz doll in der Wolle gehabt – zwei Tage ham wir nich mehr zusammen geredet.

I.: Na, das muß aber schlimm gewesen sein. Warum habt ihr euch denn da gestritten?

A.: Weil .. das weiß ich jetzt nicht mehr. Das war, das ist schon lange her.

- I.: Ja, und wie habt ihr euch gestritten?
- A.: Ja, wir ham uns beschimpft und Ausdrücke auf'nander gesagt ...
- I.: Und noch was?
- A.: Weiter nichts.
- I.: Gehauen habt ihr euch nicht?
- A.: Doch, 'n bißchen.
- I.: Was habt ihr denn gemacht, daß der Streit aufhört? Weißt du das noch?
- A.: Ich hab' einfach gesagt: „Woll'n wir uns wieder vertragen?“ Hat Oliver gesagt „Nein“, aber nächsten Tag hab' ich wieder gefragt, nochmal, „Wollen wir uns wieder vertragen?“, und dann ham wir uns wieder vertragen.
- I.: Sag' mal, ist es eigentlich leicht oder schwer, einen Freund zu finden, Alexander?
- A.: Für mich war's nicht so schwer. Man kann zum Beispiel sagen, zum Beispiel, jetzt nehmen wir mal ein Beispiel, äm, äm, ... sagt man einfach: „Hej, Du“ und dann sagt derjenige, mit dem man Freund werden will, wenn ich mit ihm Freund sein will, dann sprech' ich ihn an. Erst mal guck ich ihn mir ja an von weitem, ob er mir auch gut ist. Mmm – und dann ham wir uns befreundet.
- I.: Wie muß denn ein Kind sein, mit dem du gerne spielen willst und Freund sein willst?
- A.: Freundlich, nett.
- I.: Du hast doch gesagt, du guckst ihn dir erst mal von weitem an, nich? Worauf achtest du denn da noch?
- A.: Auf sein Gesicht, auf sein Gesicht muß man nämlich gucken, ob sein Gesicht nett ist, oder ob es nicht nett ist – wenn es nett ist, wenn es nett aussieht, dann werd' ich mit ihm Freund, wenn es böse ist, oder wenn es 'n Amerikaner ist, dann möcht' ich nicht mit ihm spielen.
- I.: Aber warum? Kennst du denn Amerikaner?
- A.: Nö.
- I.: Denkst du dir, daß die nicht nett sind, oder wie?
- A.: Naja, manche können sehr böse werden.
- I.: Wer war noch mal dein Lieblingsfreund? Olaf?
- A.: Ja.
- I.: Vertraust du dem Olaf?
- A.: Joa.
- I.: Was bedeutet denn Vertrauen?
- A.: Wenn man – z.B. wenn jemand was sagt, was stimmt, und ich glaube ihm das nicht, also dann fragt man ja erst, ob du mir vertraust, aber das sagt man davor.
- I.: Stell dir jetzt mal vor, du hättest was ausgefressen, irgendwas Schlimmes gemacht, aber deinem Freund, dem vertraust du, würdest du's dem Olaf erzählen?
- A.: Ich würde ihm vertrauen, ja.
- I.: Dürfte dein Freund es deinen Eltern erzählen?
- A.: Nein. Ich würde ihm sagen, „Du darfst das nie, nie, nie in deinem Leben verraten, und du mußt mir die Ehrenhand geben“.
- I.: Aha, und was wäre, wenn er das trotzdem verraten würde?
- A.: Dann wär' ich mit ihm nicht mehr Freund, dann wär' ich mit ihm sehr sauer, sehr böse.
- I.: Könntest du ihm verzeihen?
- A.: Nee.
- I.: Könntest du dir vorstellen, daß 'ne Freundschaft zu Ende geht?
- A.: Ja, einmal mit meinem großen Freund, der heißt Oliver, im Sommer hab' ich mit ihm sehr gut gespielt, aber jetzt hier im Winter klappt das wohl nicht mehr so mit uns beiden.
- I.: Also es ist nicht mehr dein Freund, weil ihr nicht mehr zusammen spielt?
- A.: Ja.
- I.: Woran liegt denn das, daß ihr nicht mehr zusammen spielt?
- A.: Er ist mir zu weit überlegen, er ist mir zu groß.
- I.: Was heißt denn „er ist mir überlegen“?
- A.: Daß er stärker ist und größer.
- I.: Na, ärgert er dich denn mit seiner Kraft?
- A.: Nö. Das heißt, ich hab' nicht mehr erlebt, ich hab' im Sommer und im Winter nicht mehr erlebt, daß er mich geärgert hat.

I.: Gibt er denn damit an, oder was stört dich?

A.: Er hat, er fühlt sich immer der Stärkste und will immer der Größte sein und ..

I.: Mhm. Und wenn du noch mal sagen müßtest, wer dein Freund ist? Welche Kinder sind denn deine Freunde, wenn du das nochmal zusammenfassen solltest?

A.: Mhm, mit denen ich, denen ich vertraue und die nicht so grantig sind.

I.: Gut. Fällt dir noch was Wichtiges ein?

A.: Nö.

I.: Dann machen wir Schluß.

Alexanders Vorstellungen sind in vielfacher Hinsicht charakteristisch für sieben- bis achtjährige Kinder. Betrachten wir einige seiner Aussagen:

- *Ohne Freund ist man allein und traurig.* Alexander erkennt, daß man sich auch in Gegenwart von anderen, also in der Schule, allein fühlen kann und entwickelt also einen Begriff von Einsamkeit.
- *Ein Freund muß nett zu mir sein und verträglich.* Der Freund wird aus einseitiger egozentrischer Perspektive gesehen, als jemand, der Egos Bedürfnissen entspricht.
- Kinder, die angeben oder überheblich sind, werden als Freunde abgelehnt. Dies zeigt, daß sich Alexander an Normen der Gleichrangigkeit der Freunde zu orientieren beginnt.
- Ein Begriff von Vertrauen ist erst in Ansätzen vorhanden. Jemandem vertrauen wird verstanden als einem anderen in einer spezifischen Situation etwas glauben – nicht als etwas, das wechselseitig und situationsübergreifend ist und das nicht eigens eingefordert werden muß („aber das sagt man davor“).

Ich möchte mich im folgenden auf das Thema „Streit und Konfliktlösung“ beziehen, das deshalb so interessant ist, weil Streitsituationen, die ja zum Alltag von Kinderfreundschaften gehören, ein idealer Ort sind, um die Lösung von Konflikten in Interaktionen zu lernen. Außerdem wird gegenwärtig in der Schulpädagogik angesichts der bedrohlichen Medienberichterstattung über die Gewalt an Schulen das Lernziel „gewaltfreie Konfliktlösung“, das innerhalb der Friedenspädagogik Mitte der 1970er Jahre einen ersten Boom erlebte, besonders betont. Zum Zwecke der Gewaltprophylaxe sollen Lehrkräfte ihren Schülern und Schülerinnen beibringen, Konflikte verbal und zur beiderseitigen Zufriedenheit der Kontrahenten zu lösen. Dieses Lernziel gilt auch schon in den ersten Klassen. Was aber denken Kinder hierzu? In meinen Interviews mit Kindern zu diesem Thema habe ich versucht, die hinter den Kinderäußerungen stehenden Deutungsmuster zu erfassen und zu kategorisieren. Auf diese Art ließen sich bei den befragten fünf- bis zwölfjährigen Kindern drei verschiedenartige Konzepte von Streit identifizieren. Die von den Kindern genannten Lösungen zur Streitbeendigung sind jeweils sinnvoll darauf bezogen.

(1) Für die Fünf- und Sechsjährigen bedeutet Streit, daß die Kinder aufgrund verschiedenartiger Handlungen *körperlich aneinandergeraten*, zum Beispiel, wenn beide einen begehrten Gegenstand haben möchten. Dabei herrscht eine Moral der strengen Vergeltung: Wie du mir – so ich dir! Da für diese Kinder Streiten mit Hauen und Rangeln identisch ist, empfehlen sie für das Vertragen eine höchst einleuchtende und pragmatisch-elegante Lösung: einfach aufhören mit dem Schlagen und/oder einfach weggehen. Einige Kinder heben hervor, daß das Versöhnen durchaus einseitig von einem Partner ausgehen muß, denn wenn keiner aufhört, geht es immer weiter. Dazu ein Zitat eines Sechsjährigen, der auf die Frage: „Wie beendet ihr euren Streit?“, antwortet: „Aufhören einfach, denn sonst haut mich der andere immer zurück. Dann hört's nie mehr auf, weil niemand den letzten Schlag abhaben will.“ Bei diesem Kind bahnt sich die

Einsicht an, daß die reziproken Handlungsmuster durchbrochen werden müssen, da sonst eine Eskalation entsteht.

(2) Bei den Achtjährigen bildet nicht das Aneinandergeraten durch unterschiedliche Handlungen den Streit, sondern sie sehen als Auslöser den *psychologischen* Sachverhalt, daß der andere die *Bedürfnisse* des Freundes *verletzt* bzw. dessen Erwartungen enttäuscht: Er zeigt plötzlich aggressive Verhaltensweisen („der hat angefangen!“ ist die Standardantwort der Achtjährigen zur Erklärung von Streit), tut etwas, das den Wünschen des Freundes nicht entspricht bzw. den Gleichheitsgrundsatz verletzt („will immer allein bestimmen“). Ihre Lösungsvorschläge laufen deshalb darauf hinaus, die streit-auslösende Handlung konkret oder symbolisch rückgängig zu machen, zum Beispiel indem sie sich für diese Handlung entschuldigen. Auch das Sich-Abwechseln wird als Lösung genannt. Es läßt jeden zu seinem Recht kommen, ist aber nur ein Ersatz für ausgereifere Formen der Aushandlung.

(3) Für die Zehn- und Zwölfjährigen ist Streit nicht nur körperlich, sondern im wesentlichen eine *verbale Auseinandersetzung* (also nicht mehr ein körperliches Aneinandergeraten). Diese Kinder erkennen, daß *beide* am Streit beteiligt sind, zum Beispiel durch unterschiedliche Meinungen, und bevorzugen Lösungen, an denen beide beteiligt sind und die zur beiderseitigen Zufriedenheit beitragen. Es genügt nicht, einfach Entschuldigung zu *sagen*, sondern man muß darum *bitten*, und der andere muß es akzeptieren. „Feststellen, wer recht hat“ und Einsehen des Unrechts ist eine weitere der von den Älteren häufig genannten Lösungen. Es ist unmittelbar einsichtig, daß diese Art der Aushandlung für die geistige Entwicklung des Kindes besonders förderlich ist, denn (wie PIAGET betont): „Der Beweis ist aus der Diskussion entstanden.“

Aus den Interviews wird deutlich, daß Kinder eine starke Motivation an der Aufrechterhaltung der Freundschaft haben und bald einsehen, daß zur Pflege der Freundschaft das Hervorkehren positiver sozialer Verhaltensweisen erforderlich ist. („Man muß sich immer von seiner besten Seite zeigen“, meinen einige mit großem Bedauern und finden es entsprechend schwierig.) Viele thematisieren, daß eine Impuls- und Verhaltenskontrolle notwendig ist. So würde ein zehnjähriger Junge seinem Freund nicht sagen: „Du blöder Idiot, mit dir spiele ich nicht mehr“, sondern: „Ein bißchen blöde bist du hier oben.“ Dies alles spricht für die These von YOUNISS (1982), daß Freundschaftsbeziehungen einen idealen Lernort für Kinder darstellen, der sie motiviert, Spannungen zu ertragen und Lösungen im beiderseitigen Interesse herbeizuführen, da sie sonst den Verlust des Freundes riskieren.

Die Kenntnis dieser Streitkonzepte von Kindern ist für Pädagog(inn)en wichtig, da sie geneigt sind, mit den Augen der Erwachsenen das kindliche Streitverhalten zu bewerten. So beobachteten NICKEL/SCHMIDT-DENTER (1980) bei Vorschulkindern die gleichen Muster der Streitbeendigung, die auch unsere Fünf- und Sechsjährigen nannten, deuten sie jedoch als „aggressive Durchsetzungstechnik“ einerseits und „Rückzug“ bzw. „Vermeidungsverhalten“ andererseits, was nicht wünschenswert sei, weil es einer Niederlage bzw. einem Sieg des Konfliktgegners gleichkomme. Was hier aus Erwachsenen-sicht als unangemessen bezeichnet wird, ist aber in den Augen der Kinder angemessen und sinnvoll: Sie betrachten Streit als momentane körperliche Auseinandersetzung, die man eben am besten dadurch beendet, daß man mit dem Schlagen aufhört. Von den jüngeren Kindern wird bei ihrem Nachdenken über Streit die Situation nicht nach dem Gewinner-Verlierer-Prinzip interpretiert. Auch die Gestaltung der Beziehung nach Regeln der strengen Gegenseitigkeit, was zu einer Moral der Vergeltung (Wie-du-mir-

so-ich-dir) führt, ist offenbar eine notwendige Voraussetzung für die Weiterentwicklung zu einer abwägenden moralischen Einstellung, die auch die Perspektive des anderen einbezieht.

Betrachten wir die Streitkonzepte und die Konfliktlösungsstrategien der Kinder, so lassen sie sich leicht mit Rückgriff auf formale Konzepte der kognitiven Entwicklungspsychologie deuten: Fokussierung auf sichtbare Handlungsmerkmale, naiver Empirismus oder Realismus im Sinne PIAGETS, einseitige soziale Perspektivenübernahme im Sinne SELMANS, Reziprozität der Handlungen im Sinne von YOUNISS. Der Reichtum und die qualitative Andersartigkeit der kindlichen Denkinhalte und Argumentationsmuster werden jedoch bei alleiniger Berücksichtigung strukturtheoretischer Aspekte nicht sichtbar. Und für Pädagogen, so läßt sich aufgrund prinzipieller Überlegungen folgern, ist nicht nur die Kenntnis der Strukturen, sondern auch die Kenntnis der Inhalte wichtig, denn eine Theorie der moralischen und der sozialkognitiven Erziehung muß eine Performanztheorie sein, also angeben, unter welchen situativen, sozialen und motivationalen Bedingungen sich die Kompetenzen entfalten.

Ich möchte nun einige allgemeine didaktische Konsequenzen für den Bereich des sozialen Lernens aufzeigen. Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten, um den Kindern in ihrem Denken begegnen zu können, ist nur der erste Schritt. Die Frage ist, in welcher Weise der Lehrer oder die Lehrerin darauf reagiert. Zur Beantwortung dieser Frage ist es zunächst wichtig, zu klären, um welchen Lerntypus es sich beim sozialen Lernen handelt. Innerhalb der grundschuldidaktischen Diskussion wird das soziale Lernen häufig verengt auf das Erlangen sozialer Kenntnisse und auf das Einüben sozialer Verhaltensweisen im Sinne einer Sozialtechnik. Dabei werden vor allem verknüpfende und bestenfalls einsichtige Lernformen betont. Beim Erwerb von Grundqualifikationen sozialen Handelns geht es aber um strukturelles Lernen, zum Beispiel bei der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme. Um diese Art Lernen in Gang zu setzen, muß laut PIAGET der Erzieher eine kognitive Dissonanz herbeiführen: Die Kinder sollen den Widerstand des Objekts bzw. den Widerspruch eines Subjekts verspüren, das Ungenügen ihrer Lösungsversuche spüren und motiviert werden, ihre Assimilationsschemata zu verändern. Traditionelle Methoden sind: Bereitstellung von Möglichkeiten der Rollenübernahme, zum Beispiel im Rollenspiel (mit der Problematik des Transfers auf Ernstsituationen), der Einsatz von Materialien, die das Kind anregen, über Gefühle, Absichten, Motive des anderen nachzudenken, bzw. die dem Erfassen von Handlungsabläufen und dem Bewerten von Handlungsergebnissen dienen, die Förderung von Diskussionen über moralische Dilemmata oder das Bereitstellen von Situationen, in denen Kinder voneinander lernen können, wie beim Helfersystem oder der Partnerarbeit.

Für die Grundschuldidaktik und -pädagogik folgt daraus zweierlei: Schule muß einerseits Raum geben für die *Ermöglichung sozialer Erfahrungen*. In zahlreichen „Beiträgen zu Reform der Grundschule“ des Arbeitskreises Grundschule sind entsprechende Projekte und Praxisvorhaben vorgestellt. Etwas zu kurz in der Diskussion kommt der Aspekt, daß die Schule Raum und Gelegenheit schaffen muß, damit Kinder selbst *an der Erarbeitung sozialer Regeln mitwirken* und tatsächlich in der Schule Mitverantwortung erfahren können (der „Just community“-Ansatz von KOHLBERG).

Schule muß andererseits Raum geben, daß Kinder diese Erfahrungen *zur Sprache bringen* können. Auch dieser Aspekt findet häufig wenig Beachtung, zumal nicht nur in Berlin die Stundentafel aus diversen Gründen gekürzt wurde und das Konzept einer vollen Halbtagschule nicht einmal ansatzweise realisierbar erscheint.

Insgesamt sind die Möglichkeiten der Schule jedoch eher skeptisch zu bewerten. Einmal wird im offiziellen Lehrplan der Grundschule dem sozialen Lernen nur ein geringer Stellenwert zugewiesen (im Berliner Rahmenplan Sachkunde wird der Herstellung einer Taschenlampe mehr Raum gewidmet als den Konfliktlösungen unter Kindern). Nur in der Eingangsstufe in Berlin existiert ein Curriculum „Soziales Handeln“ (das ich selbst im Auftrag des Senators für Schule 1984 entwickelt habe). Das soziale Lernen bleibt häufig dem heimlichen Lehrplan überlassen. Zum anderen unterliegt Schule als gesellschaftliche Institution gewissen organisatorischen Zwängen und hängt nicht vom guten Willen der Beteiligten allein ab. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist in noch stärkerem Maße, als PIAGET es für die Eltern-Kind-Beziehung angenommen hat, auf Autorität und Gehorsam gegründet und somit der Entwicklung einer autonomen Moral wenig förderlich.

Schlußbemerkungen

Zum Abschluß noch ein Wort zur Einschätzung der Reichweite der Entwicklungspsychologie PIAGETS, die ich hier als wichtige theoretische Perspektive für die Grundschuldidaktik vorgeschlagen habe. PIAGETS Theorie läßt sich nutzbar machen für die Diagnose des Entwicklungs- bzw. Leistungsstandes, für die Planung der Curricula im Sinne einer Strukturierung der Inhalte gemäß dem Entwicklungsstand der Kinder sowie für die Organisation von sozialen Lernprozessen unter Kindern. Sie ist ferner hilfreich bei der Bestimmung von Bildungszielen, indem sie das Handlungs- und Denkpotehtial von Kindern, also die altersspezifischen Ich-, Sozial- und Sachkompetenzen verdeutlichen und somit Unter- oder Überforderungen benennen kann. Sie verweist dabei auf Begrenztheiten des pädagogischen Handelns, indem sie aufzeigt, daß gewisse Kompetenzen, wie soziale Kognition oder Moral, nicht lehrbar, aber lernbar sind.

Es hieße PIAGET mißzuverstehen, wenn man aus der Konzeption des Kindes als aktiven Gestalter seines Lernprozesses ableitet, daß es ausreiche, lediglich eine *anregende Lernumwelt* für die Schüler sozusagen *als Selbstbedienungsladen* zu schaffen. PIAGET selbst hat dazu Stellung genommen in seiner Auseinandersetzung mit SUSAN ISAACS, die sich für selbstbestimmtes Lernen einsetzte, und hat hervorgehoben, daß die Aufgaben der Lehrkraft vielfältig sind: Sie muß die Lernangebote vorstrukturieren, den Kindern bei der Auswahl der für sie geeigneten Angebote behilflich sein, und sie muß „nachstrukturieren“, das heißt die Entdeckungen und Erfahrungen der Kinder gemeinsam mit ihnen systematisieren und verallgemeinern (PIAGET 1972, S. 172; siehe auch FATKE/SCHWEITZER 1982).

Die Schlagworte „offener Unterricht“ und „Kindorientierung“, die heute die grundschulpädagogische und -didaktische Diskussion bestimmen, haben in meinen Augen gefährliche Konsequenzen, weil sie vielfach gleichgesetzt werden mit dem Verzicht auf strukturierte Lernangebote und Lehrgänge und vor allem mit dem Verzicht auf Herausforderungen im Sinne der Heranführung an Bildungsinhalte. Wenn Kindorientierung nur gesehen wird als Sich-Einstellen auf die momentanen Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen der Schüler und Schülerinnen, ohne daß gleichzeitig Herausforderungen und Anregungen zur Horizonterweiterung gegeben werden, verfehlt Grundschule ihren Bildungsauftrag, Kinder über sich und ihre Lebenswelt aufzuklären.

Ich habe eine Programmatik vorgestellt, die in der Grundschuldidaktik erst ansatzweise verwirklicht ist und die sich nicht in einsamer Arbeit am Schreibtisch erledigen

läßt, sondern nur in interdisziplinärer Arbeit von Pädagog(inn)en, Entwicklungspsycholog(inn)en, Fachwissenschaftler(inne)n und Fachdidaktiker(inne)n – sowie in Zusammenarbeit mit den Kindern selbst.

Dabei möchte ich mein Programm „Dem Kind in seinem Denken begegnen“ bzw. „Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten“ nicht funktional verstanden wissen als bloßes Instrument zur Optimierung schulischer Lernprozesse, sondern als Ausdruck der Achtung und des Respekts vor den Kindern, indem der Psychologik ihres Denkens nachgespürt wird, und vor allem als Herausforderung an die Pädagogen und Pädagoginnen, von Kindern zu lernen und Bereicherungen ihres Menschseins zu erfahren: indem sie auch bei sich kindliches Fragen, Staunen, Wünschen und Phantasieren wieder zulassen.

Literatur

- DONALDSON, M.: Wie Kinder denken. Bern 1982
- FATKE, R./SCHWEITZER, F.: Wider die didaktische Verengung Piagets in der Pädagogik. In: NEUE SAMMLUNG 23 (1983), S. 102–123.
- FAUST-SIEHL, G.: Kindgemäßheit – Leitbild im Wandel. In: GÖTZ, M. (Hrsg.): Leitlinien der Grundschularbeit. Langenau 1994.
- FAUST-SIEHL, G./SCHMIDT, R./VALTIN, R. (Hrsg.): Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt a.M. 1990.
- FAUST-SIEHL, G./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Frankfurt a.M. 1994.
- FROMM, M.: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Weinheim 1987.
- HÄNSEL, D.: „Kindgemäßheit“ – Programm einer Pädagogisierung der Schule. In: PÄDAGOGIK 5 (1989), 5, S. 29–35.
- KLAFFKI, W.: Lernen, Lehren. In: Neues Pädagogisches Lexikon, hrsg. von GROTHOFF, H. H./STALLMANN, M., Stuttgart 1971, S. 695–701.
- KLAFFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1991.
- KLEWITZ, E.: Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts vor dem Hintergrund der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. Frankfurt a.M. 1988.
- LOMPSCHE, J. u.a.: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin 1988.
- NICKEL, H./SCHMIDT-DENTER, U.: Sozialverhalten von Vorschulkindern. München 1980.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart 1986.
- PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien 1972.
- SCHWARZ, H.: Lebens- und Lernort Grundschule. Frankfurt a.M. 1994.
- SELMAN, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a.M. 1984.
- VALTIN, R.: Legasthenie – Theorien und Untersuchungen. Weinheim 1974.
- VALTIN, R.: Zur Machbarkeit der Ergebnisse der Legasthenieforschung. In: VALTIN, R./JUNG, U./SCHEERER-NEUMANN, G.: Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Heidelberg 1981.
- VALTIN, R.: Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe. Reinbek 1991.
- VALTIN, R./NÄGELE, I. (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“ – Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt a.M. 1993.

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie¹

1. Lernen in der Schule und im Alltag: Zwei unterschiedliche Welten?

Seit einigen Jahren wird in der Forschung zum Wissenserwerb und zum Problemlösen die Kontextualisierung des Wissens betont: Wissen wird in sachlichen und sozialen Zusammenhängen erworben, aus denen es nicht ohne weiteres lösbar ist (ADAMS 1989, BRANSFORD/FRANKS/VYE/SHERWOOD 1989, COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989, GREENO/SMITH/MOORE 1993, LAVE 1988, MANDL/GRUBER/RENKL 1994, PERKINS/SALOMON 1989, RESNICK 1991). Ein prominentes Beispiel ist die Schule: Theoretisches Wissen, das in der Schule gelernt wurde, wird in außerschulischen Situationen häufig nicht angewandt. Besonders auf naturwissenschaftlichem Gebiet sind Unterschiede zwischen wissenschaftlichen Konzepten und alternativen Vorstellungen, mit denen Schüler und Studenten ihre Alltagswelt ordnen, systematisch beschrieben und analysiert worden (DRIVER 1994, PFUNDT/DUIT 1994, REINER/CHI/RESNICK 1988). Alltagsvorstellungen sind erstaunlich robust, so daß Konzeptwechsel schwierig zu erzielen sind (CHI 1992, CHI/SLOTTA 1993, diSESSA 1993, DUIT 1994, 1995; PINTRICH/MARX/BOYLE 1993, SCOTT/ASOKO/DRIVER 1992, STRIKE/POSNER 1982). Aber selbst wenn Verständnis im Kontext des Schulunterrichts erreicht wurde, bleibt symbolisch operierendes Wissen der Schule bei der Deutung naturwissenschaftlicher Phänomene des alltäglichen Lebens bemerkenswert träge (CARAMAZZA/MCCLOSKEY/GREEN 1981, MCCLOSKEY 1983). Ganz ähnliche Transferprobleme sind für andere Sachgebiete und andere Unterrichtskontexte belegt (BRANSFORD 1979, DAHLGREN/MARTON 1978, GRÄSEL/PRENZEL/MANDL 1993). Die Kontextabhängigkeit von Wissen veranschaulichen auch eindrucksvoll ethnographische Studien zur Alltagsmathematik, die zeigen, wie Kinder und Erwachsene situiertes Wissen über quantitative Eigenschaften von Objekten erlangen, ohne jemals Mathematikunterricht genossen zu haben oder auf die in der Schule unterrichteten Verfahren zurückzugreifen. Dieses vormathematische Wissen erlaubt Straßenkindern, Molkereiarbeitern oder Supermarktkunden, quantitative Probleme des täglichen Lebens brauchbar zu lösen (CARRAHER/CARRAHER/SCHLIEMANN 1985, LAVE 1988, LAVE/MURTAUGH/ROCHA 1984, ROGOFF/LAVE 1984, SAXE 1988, SCRIBNER 1984). Übertragbar ist aber auch dieses Wissen nicht (PALINCSAR 1989).

¹ Die Studie „Intra and Cross Cultural Relationships between Television Habits and Attributions, Self-Efficacy, Persistence and Success in Science Problem Solving“ (CROSSTEL), über die im folgenden berichtet wird, wurde gemeinsam vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel (JÜRGEN BAUMERT, HELMUT GEISER) und der Wake Forest University, Winston-Salem/USA (ROBERT H. EVANS) in Zusammenarbeit mit UWE HAMEYER und FRITZ LEHMHAUS (Universität Kiel) durchgeführt.

Für die Schulpädagogik ist die Frage nach den Gründen für Defizite der Anwendung schulischen Wissens essentiell. RENKL (1994) gibt einen systematischen Überblick über unterschiedliche Erklärungen für defiziente Wissensanwendung. Es lassen sich Argumentationstypen beschreiben, mit denen unterschiedliche Instruktionsmodelle korrespondieren. Der Hinweis (1) auf mögliche Mängel im konzeptuellen Wissen ist eine traditionelle pädagogische Erklärung. Danach ist Instruktionswissen oftmals unverbunden und abstrakt und damit bedeutungsarm. Erst wenn Konzepte semantisch *und* pragmatisch angereichert sind, erschließen sie Verständnis. Die häufig berichtete Koexistenz wissenschaftlicher und naiver Konzepte in der Vorstellungswelt einer Person zeigt Integrationsmängel des Wissens aufgrund unterschiedlicher pragmatischer Bedeutungszuschreibung. ADAMS (1989) unterscheidet *abstraktes* Wissen, das zwar dekontextualisiert und potentiell übertragbar, aber nicht an Erfahrung gebunden ist, von *abstrahiertem* Wissen, das erst mit der Erprobung in verschiedenen Zusammenhängen von seinem spezifischen Erwerbskontext gelöst wurde und somit bedeutungsgesättigt ist. HATANO und INAGAKI (1992) können zeigen, daß bei konzeptuellen Defiziten – die semantische und pragmatische Bedeutung von Konzepten ist nicht wirklich erfaßt – Wissen situationsgebunden bleibt, aber mit besserem Konzeptverständnis flexibel wird. Ebenso belegen die Arbeiten von GICK und HOLYOAK (1983, 1987), HOLYOAK und KOH (1987) sowie BASSOK und HOLYOAK (1993) die Wichtigkeit genereller, aber gleichwohl pragmatisch relevanter Schemata für Transferprozesse innerhalb und zwischen Wissensdomänen.

Ein verwandter Erklärungsversuch (2) verweist auf Mängel im Strategiewissen. Unsere Schulen vernachlässigten den Erwerb von Lern-, Denk- und Problemlösestrategien einschließlich des konditionalen Wissens über deren Anwendung. Während sich die Suche nach allgemeinen Denk- und Problemlösestrategien als wenig erfolgreich erwiesen hat, scheinen vor allem bereichsspezifische Strategien für die effektive Nutzung von Wissen wichtig zu sein (CHIPMAN/SEGAL/GLASER 1985, FREDERIKSEN 1984, FRIEDRICH/MANDL 1992, GARNER/ALEXANDER 1989, HALPERN 1992, RESNICK 1987, SEGAL/CHIPMAN/GLASER 1985). Solche Strategien begrenzter Reichweite scheinen lehr- und transferierbar zu sein (KLAUER 1989, 1992; PALINCSAR/BROWN 1984, PRESSLEY/SNYDER/CARIGLIA-BULL 1987).

Eine weitere Erklärung (3) geht von einem Defizit an Handlungswissen aus. Instruktionswissen ist in der Regel deklaratives Wissen, das, um in konkreten Problemsituationen handlungsbedeutsam zu werden, der Reinterpretation in der Regel unter Nutzung allgemeinerer, bereichsunspezifischer Strategien bedarf. Nach ANDERSON (1983, 1987) wird dieses Wissen erst durch wiederholte Anwendung in unterschiedlichen Zusammenhängen prozeduralisiert und auf bestimmte Anwendungsbedingungen konditionalisiert (vgl. auch BRANSFORD/VYE/ADAMS/PERFETTO 1989, COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989). Flexibles Wissen schließt also erfahrungsbasiertes Operationswissen ein. Da im Unterricht systematische Anwendung selten gelehrt wird, ist ein Transfer auf außerunterrichtliche Situationen unwahrscheinlich.

Radikaler sind Erklärungen (4), die von der Situationspezifität allen Lernens und Denkens ausgehen. Einige Vertreter des Ansatzes der situierten Kognition (Überblick bei LAW 1993, 1994) stellen den Gedanken, daß dekontextualisiertes Wissen auf neue Situationen übertragen wird, grundsätzlich in Frage (CLANCEY 1993, LAVE 1988, 1991). Transfer beruht danach nicht auf kognitiven Repräsentationen, die von einem Erwerbsauf einen Anwendungszusammenhang übertragen werden, sondern auf der Vertrautheit

mit Interaktionsregeln in sozial definierten Erfahrungsbereichen, zu denen die Anwendungssituation gehört (GREENO 1989, GREENO/SMITH/MOORE 1993, RESNICK 1991). Spontaner Transfer zwischen distinkten sozialen Erfahrungsbereichen wie Schule und Alltag ist dann nicht zu erwarten. Dieser kontextualistische Ansatz hat in der pädagogischen Psychologie das Verdienst, an die Bedeutung der sozialen Situation für Prozesse des Wissenserwerbs zu erinnern (man wird unschwer Parallelen zur Situationismus-Debatte der Persönlichkeitsforschung entdecken). In der Pädagogik ist der Gedanke des situierten Lernens in nahezu allen reformpädagogischen Konzepten präsent. Damit sind allerdings Fragen nach transsituativer Verhaltenskonstanz und der Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung oder – pädagogisch gesprochen – der allgemeinen Bildung keineswegs erledigt (DAMON 1991).

Auf die Anwendungsprobleme schulischen Wissens haben die Pädagogik und die pädagogische Psychologie zwei sehr unterschiedliche, im ersten Augenblick kaum vereinbar erscheinende Antworten gegeben. Die erste Antwort heißt: Verstehen lehren (teaching for understanding). Instruktionsmodelle, die auf diese Antwort zurückgehen, zielen auf den aktiven Erwerb von Strategien und konzeptuellem Wissen, das besser integriert ist und auf einem hinreichenden semantischen und pragmatischen Verständnis der Konzepte beruht. In der Naturwissenschaftsdidaktik ist der „conceptual change“-Ansatz relativ gut ausgearbeitet: Der Unterricht nimmt Alltagsvorstellungen der Schüler auf und versucht, kognitive Konflikte herbeizuführen, an denen die Grenzen des Alltagsverständnisses sichtbar werden. Dabei spielt das eigenständige explorative und experimentelle Handeln der Schüler eine entscheidende Rolle. LAWSON, ABRAHAM und RENNER (1989) etwa verfolgen diesen Ansatz mit dem didaktischen Konzept der „learning cycles“.

Eine zweite Antwort heißt: Verantwortliches, möglichst selbstreguliertes Lernen in authentischen oder zumindest realitätsnahen Situationen, die soziale Interaktion verlangen oder zumindest zulassen. Die unterschiedlichen didaktischen Modelle sind alle dem theoretischen Ansatz der situierten Kognition verpflichtet. In der Lehr-Lern-Forschung werden vor allem die drei Modelle „Anchored Instruction“ (BRANSFORD/FRANKS/VYE/SHERWOOD 1989), „Cognitive Apprenticeship“ (COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989) und „Cognitive Flexibility“ (SPIRO/FELTOVICH/JACOBSON/COULSON 1991) diskutiert.

Möglicherweise liegt in der Verbindung beider Instruktionsmodelle – Konzeptlernen in komplexen Anwendungssituationen – eine vielversprechende Lösung für das notorische Problem trägen Wissens. Die von der Göttinger Arbeitsgruppe um ACHTENHAGEN entwickelten mehrdimensionalen Lehr-Lern-Arrangements in der kaufmännischen Ausbildung und die Arbeiten zum Erwerb konditionalisierten Wissens in authentischen betriebswirtschaftlichen Situationen, die von der Münchner Forschungsgruppe um MANDL begonnen wurden, weisen in diese Richtung (ACHTENHAGEN 1992, MANDL/GRUBER/RENKL 1994).

Das theoretische Konzept der situierten Kognition hat beträchtliche Anziehungskraft, da es dem pädagogischen Zeitgeist entgegenkommt, nach dem durch ganzheitliches und erfahrungsbasiertes Lernen in authentischen sozialen Situationen und die Öffnung von Schule und Unterricht die verlorene Einheit von praktischem Handeln und Lernen wiederhergestellt werden soll. Die Frage der bildenden Wirkung des Gegenstandes wird letztlich ersetzt durch die Frage nach der impliziten Rationalität sozialer Praxis. In der individuellen und sozial geteilten Situationsgeschichte entwickle sich effizientes Handlungswissen, das innerhalb eines kulturell definierten Erfahrungsbereichs situationsübergreifend einsetzbar sei.

Um zu überprüfen, wie weit diese Annahme trägt, müßte man die situationsübergreifende Verhaltenskonstanz innerhalb relativ eng definierter Erfahrungsbereiche untersuchen, die sich durch die Abfolge authentischer Situationen auszeichnen, in denen Lernen und Handeln zusammenfallen. Das Konstruktionsspiel von Kindern könnte ein solcher Bereich sein. Die spielerische Tätigkeit ist authentisch, Handlungsvollzug und Lernen sind ungeschieden, gleichwohl ist die Tätigkeit, gesteuert durch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, schon zweckgerichtet, ohne dem Muster der Handlungs-Folge-Erwartungen der Tätigkeit von Erwachsenen zu folgen (EINSIEDLER 1994). Bauspiele gehören in unserer Kultur zum Repertoire eines jeden Kindes. Viele dieser Spiele vollziehen sich in sozialer Gemeinschaft zunächst von Erwachsenen und Kindern, dann von Gleichaltrigen. Treffen die Grundannahmen des Modells der situierten Kognition und der daran gebundenen Instruktionsmodelle zu, dann sollte bei Kindern im Grundschulalter ein an die Erfahrungsdomäne der Konstruktionsspiele gebundenes Problemlöserepertoire nachweisbar sein, das sich in Abhängigkeit von der individuellen Erfahrungsgeschichte in ähnlicher Weise im Umgang mit variierenden Bauspielsituationen manifestiert. Das Handlungswissen, das durchaus implizit sein kann, ist nicht dekontextualisiert, wohl aber in verschiedenen, problemhaltigen Situationen desselben Erfahrungsbereichs flexibel anwendbar.

Im Anschluß an diese Überlegungen lassen sich folgende Hypothesen formulieren, deren Überprüfung zum besseren Verständnis der Struktur von Alltagswissen beitragen kann:

- Im kulturell definierten Erfahrungsraum technischer Bauspiele von Kindern sollte sich eine bereichsspezifische, aber situationsübergreifende Fähigkeit zur (spielerischen) Bearbeitung technischer Konstruktionsprobleme identifizieren lassen. In der vergleichbaren Bewältigung variierender Probleme wird transssituative Verhaltenskonsistenz erkennbar.
- Die transssituative Verhaltenskonsistenz hängt von der individuellen oder gruppenspezifischen Erfahrungsgeschichte ab. Mit zunehmender Erfahrungsdichte wird das Situationsrepertoire breiter und situative Schwankungen in der Bearbeitungsgüte gehen zurück.
- Ebenso hängt das Bearbeitungsniveau von den vorgängigen Erfahrungen mit technischen Konstruktionsspielen ab.
- Das im Spiel erworbene Handlungswissen ist kontextgebunden und beim Wechsel der Spieldomäne (z.B. zum Regelspiel) wird ein anderes Erfahrungsrepertoire aktiviert.
- Das kontextgebundene und erfahrungsbasierte Handlungswissen sollte von dekontextualisierten Fähigkeitsmaßen – etwa der fluiden Intelligenz/Verarbeitungskapazität – weitgehend unabhängig sein (DÖRNER 1984, LAVE 1988; vgl. die Diskussion bei KLUWE/SCHILDE/FISCHER/OELLERER 1991).
- Schule und Spiel sind getrennte Welten. Die Bearbeitungsgüte technischer Konstruktionsaufgaben im Bauspiel ist vom sachkundlichen Instruktionswissen der Schule unabhängig.

2. Entwicklung der Erhebungsinstrumente

2.1 Konstruktionsaufgaben

Zur Erfassung der technischen Problemlösefähigkeit wurden Konstruktionsaufgaben entwickelt, die unmittelbar an Erfahrungen von Grundschulern mit technischen All-

tagsgegenständen und Bau- und Konstruktionsspielen anschließen, aber durch Zusatzbedingungen in der Regel keine spontane Lösung erwarten lassen. Denn nicht jede Aufgabe ist ein Problem. Im Anschluß an KLIX (1971), DÖRNER (1979) und FREDERIKSEN (1984) wurden Probleme im engeren Sinne von Aufgaben abgegrenzt, die durch Routineoperationen gelöst werden können. Eine Person ist mit einem Problem konfrontiert, wenn eine gegebene Situation in eine gewünschte Situation transformiert werden soll, aber im Augenblick die dafür notwendigen Ressourcen fehlen. Ein Problem ist also durch drei Komponenten gekennzeichnet: (1) eine unerwünschte Ausgangssituation, (2) eine angestrebte Lösung und (3) eine Barriere, die den Übergang von einem Status zum anderen verhindert. Nach NEWELL und SIMON (1972) ist die Schwierigkeit eines Problems durch die Aufgabenumwelt – Inhalt, Struktur und Kontext der dargebotenen Aufgabe – und durch Erfahrung und Wissensbasis desjenigen, der die Aufgabe zu lösen hat, bestimmt. Im psychologischen Sinn ist ein Problem die mentale Repräsentation der Aufgabenumgebung in einem subjektiven Problemraum (NEWELL/SIMON 1972, NEWELL 1980). Die individuelle Konstruktion des Problemraums, der die Aufgabenstruktur und das deklarative und prozedurale Lösungswissen enthält, ist für die Lösung einer Aufgabe von entscheidender Bedeutung. Im Falle eines Problems im engeren Sinne enthält die Anfangsdefinition des Problemraums nur Teilinformationen über die Problemstruktur und die Lösungswege. Probleme lassen sich nach Art und Umfang der zusätzlich benötigten Information klassifizieren (RILEY/GREENO/HELLER 1983).

Teilt man Probleme nach dem Grad der Unbestimmtheit von Zielen und Maßnahmen ein, so ergibt sich folgendes Vierfelder-Schema (Abb. 1), das die Problemauswahl in dieser Studie strukturierte (DÖRNER 1979, STROHSCHNEIDER 1991).

Probleme vom Typ A verlangen die Entdeckung einer Kombination bekannter Operatoren. Probleme dieses Typs sind in der Regel gut strukturiert und meistens semantisch arm (SIMON 1978). Der „Turm von Hanoi“ (KLIX 1971) oder die „Monsterprobleme“ (KOTOVSKY/FALLSIDE 1989) sind Beispiele dieses Typs. Probleme vom Typ B sind in

Abbildung 1: Klassifikation von Problemen nach dem Grad der Unbestimmtheit von Zielen und Mitteln

		Mittel	
		gering	hoch
Ziele	gering	<div>A</div> <div>Häschenproblem</div>	<div>B</div> <div>Brückenkonstruktion</div> <div>Windmaschine</div>
	hoch		<div>C</div> <div>Turmkonstruktion</div>

der Zielsetzung klar bestimmt – sie haben oftmals auch nur eine Lösung –, sind aber unbestimmt in den Lösungswegen. Um diese Probleme zu lösen, müssen die geeigneten Operatoren gefunden werden. Viele Probleme, die in charakteristischer Weise eine Reorganisation des anfänglichen Problemraums verlangen, gehören in diese Kategorie. KATONAS (1940) Zündhölzeraufgabe, DUNCKERS (1935) Röntgenstrahlenproblem oder MAIERS (1930) Pendelaufgabe sind prominente Beispiele. Probleme vom Typ C sind komplex und schlecht strukturiert, insofern die verlangte Lösung – wenn es überhaupt nur *eine* gibt – nicht unmittelbar evident ist und die für die Lösung notwendigen Operatoren erst entdeckt werden müssen. Die meisten Alltagsprobleme gehören typischerweise in diese Gruppe. In der Forschung zum komplexen Problemlösen wird in der Regel die Steuerung dynamischer Systeme untersucht (DÖRNER/KREUZIG/REITHER/STÄUDEL 1983, FUNKE 1986).

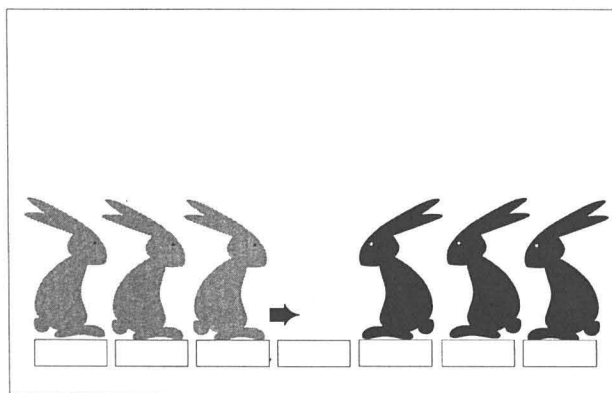
Für unsere Studie wurden drei technische Problemlöseaufgaben vom Typus B und C entwickelt. Zwei der Problemstellungen (Typ B und Typ C) sind Bauspielaufgaben, die den manipulativen Umgang mit Materialien verlangen. Die dritte Aufgabe (Typ B) wandelt ein mechanisches Übersetzungsproblem ab, mit dem Kinder durch den Umgang mit Fahrrädern vertraut sind. Sie verlangt im Unterschied zu den beiden „hands-on-tasks“ eine zeichnerische Lösung. Als Kontrollproblem aus einer anderen Erfahrungsdomäne wurde ein Regelspiel mit algorithmischer Lösung gewählt.

Regelspiel „Häschen“ (Typ-A-Problem)

Um den Umgang mit einem gut strukturierten algorithmischen Problem zu erfassen, wurde ein kommerziell vertriebenes Regelspiel ausgewählt, das eine gewisse Ähnlichkeit mit dem „Turm von Hanoi“ besitzt.

Drei schwarze und drei weiße Häschen stehen sich in einer Reihe gegenüber, mit einem freien Feld zwischen ihnen (Abb. 2). Ziel des Spiels ist, die Positionen der schwarzen und weißen Häschen zu vertauschen. Die Figuren können ein Feld vorgezogen werden, sofern dieses Feld frei ist. Eine Figur der anderen Farbe kann übersprungen werden. Rückwärtszüge sind nicht erlaubt. Das Spiel hat einen Lösungsalgorithmus mit zwei symmetrischen Lösungen. Für die Lösung werden 15 Züge benötigt.

Abbildung 2



Bei den Zügen 1 bis 6 sowie 8 und 9 hat der Spieler Wahlmöglichkeiten zwischen alternativen Zügen. Die Züge 7 und 10 bis 15 sind Zwangsbewegungen. Um die Aufgabe erfolgreich zu lösen, muß der subjektive Problemraum des Spielers die prozedurale Regel einschließen, daß die Plazierung von zwei Figuren derselben Farbe nebeneinander verboten ist. Diese Regel ist nicht intuitiv zu erschließen, sondern kann nur durch Versuch und Irrtum oder Gedankenexperiment gefunden werden. Kinder beginnen in der Regel damit, Farben alternativ zu ziehen – eine Strategie, die nach dem dritten Zug zum Mißerfolg führt. Dieser Zug ist ausgesprochen schwierig, da die verbotene Doppelstellung erst als Ergebnis des Folgezuges sichtbar wird. Die Lösung des Problems verlangt also vom Spieler mindestens zwei Züge durch Gedankenexperimente im voraus zu planen. KOTOVSKY und FALLSIDE (1989) konnten zeigen, daß die vorausschauende Planung im Gedankenexperiment die wichtigste kognitive Voraussetzung für die Lösung von Problemen dieses Typs darstellt.

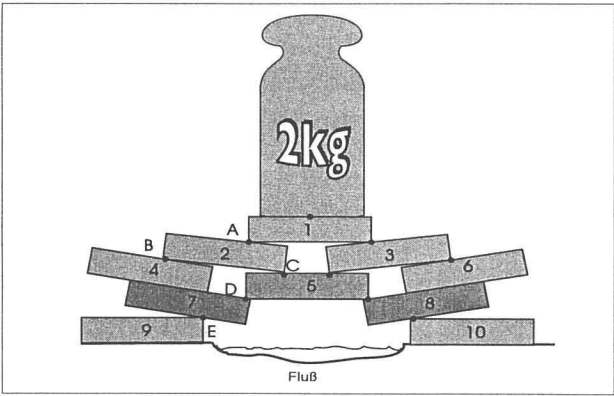
In Vorversuchen wurde große Sorgfalt darauf verwandt, über eine dichotome Kodierung der Problemlösung (Erfolg/Mißerfolg) hinauszukommen. Es wurde ein 7stufiges Schema entwickelt, in das die Verarbeitung von standardisierten Hinweisen nach dem Scheitern am 3. oder 6. Zug einging. Die Interrater-Reliabilität liegt bei .95.

Brückenkonstruktion (Typ-B-Problem)

Als Problem des Typus B wurde eine Brückenaufgabe entwickelt, bei der die Probanden gebeten wurden, eine Brücke aus Holzbausteinen zu konstruieren, deren Spannweite größer als die Länge eines einzelnen Bausteines ist (vgl. KLEWITZ 1991). Die Brücke sollte stabil genug sein, um ein Zwei-Kilo-Gewicht zu tragen. Es gibt kaum ein Kind, das mit diesem Typ von Bauspielen nicht vertraut ist. So durfte man davon ausgehen, daß zehnjährige Kinder in der Regel über entwickelte operative Schemata für Brückenkonstruktionen aus Holzbausteinen verfügen. Die Voruntersuchungen zeigten, daß die Bautätigkeit von Grundschulern in der Regel ausgesprochen zielstrebig war und schemageleiteten Vorwärtsstrategien folgte – bis sichtbar wurde, daß das Ergebnis den Stabilitätsanforderungen nicht genügte. Die Brückenkonstruktion weist nur dann die geforderte Stabilität auf, wenn die angreifenden Kräfte durch die Geometrie der Blöcke auf die Fundamente verteilt werden. Korrekt konstruiert, ist die Brücke bis zu einer Spannweite des Anderthalbfachen der Länge eines einzelnen Holzblocks stabil. Treppen- oder Gegengewichtskonstruktionen – die dominanten Schemata von Grundschulern – führen nicht zum Ziel. Die Aufgabe ist auch deshalb besonders schwierig, weil die funktionalen Prinzipien der Konstruktion nicht ohne weiteres sichtbar sind, insbesondere dann, wenn die Brücke fertig ist. Erst wenn man sie langsam einstürzen läßt, werden die signifikanten Punkte der Kräfteverteilung erkennbar (Abb. 3). Erfolgreiche Problemlöser nutzen intuitiv diese Strategie, um den Bauprozess zu überwachen. Durch regelmäßigen vorsichtigen Fingerdruck prüfen sie die erreichte Stabilität und machen damit gleichzeitig die jeweilige Kräfteverteilung sichtbar. Die Brückenkonstruktion erwies sich insofern als ausgesprochen gute technische Problemlöseaufgabe, als sie schemageleitete Vorwärtsstrategien provozierte, flexiblen Konzeptwechsel erforderte und erst durch ein sorgfältiges Monitoring des Konstruktionsprozesses erfolgreich bearbeitet werden konnte.

Die Lösungsqualität wurde 7stufig unter Berücksichtigung der verschiedenen Bauprinzipien skaliert. Die Interrater-Reliabilität lag bei .92. Bei der Bearbeitung der

Abbildung 3



Brückenaufgabe wurden ferner die Anzahl der Konzeptwechsel sowie die Zahl der Variationen desselben Bauprinzips dokumentiert. Diese Angaben wurden für die Berechnung eines Strategiescores genutzt, der die konzeptuelle Flexibilität wiedergibt. Für die Brückenaufgabe stehen also zwei Indikatoren zur Verfügung.

Konstruktion einer Windmaschine (Typ-B-Problem)

Die Windmaschinenaufgabe ist ein typisches „mystery-box problem“. In einem Kasten mußte ein Getriebe zeichnerisch dargestellt werden, das ein langsames Drehen einer außen am Kasten sichtbaren Kurbel in eine schnelle Rotation eines auf der Oberseite des Kastens angebrachten Propellers übersetzte (vgl. Abb. 4).

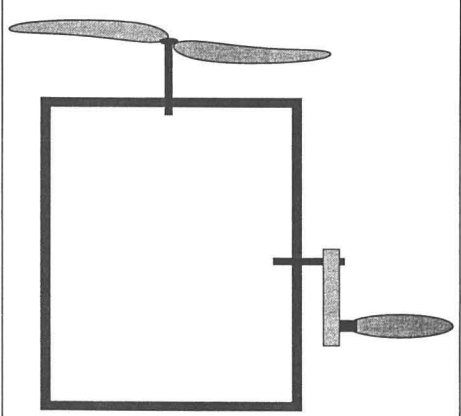
Um das Windmaschinenproblem zu lösen, ist elementares Wissen über prototypische Strukturen von Drehmomentwandlern erforderlich. In der Regel haben Kinder reichlich Gelegenheit, unmittelbare Erfahrungen mit Phänomenen der Kraftübertragung zu machen. Fahrräder sind ein Beispiel, technische Konstruktionsspiele wie „Lego“ oder „Fisher“ ein anderes. Getriebe sind auch in vielen Spielzeugen und Gegenständen des täglichen Lebens zu finden. Die besondere Schwierigkeit dieser Aufgabenstellung dürfte in der ikonischen Abstraktion von Handlungssequenzen liegen.

Für die Bewertung der Güte der produzierten Problemlösungen wurde ein 5stufiges Vercodungsschema entwickelt, das an dem Kriterium der funktionalen Angemessenheit des Entwurfs ausgerichtet ist. Die Interrater-Übereinstimmung lag bei .95.

Windmaschine

Zeichne das Innere der Windmaschine so, daß sich der Propeller schnell dreht, wenn die Kurbel langsam gedreht wird.

Wenn Du weitere Ideen hast oder es noch einmal probieren möchtest, verwende bitte das zweite Blatt.



War die Aufgabe für Dich schwierig, weniger schwierig oder gar nicht schwierig?

gar nicht schwierig

weniger schwierig

schwierig

Turmbau (Typ-C-Problem)

Als schlecht strukturiertes technisches Problem von überschaubarer Komplexität wurde die Aufgabe gestellt, aus Knete, Plastikstrohhalm und Zahnstochern einen Turm zu konstruieren, der so hoch wie möglich, aber gleichzeitig stabil genug sein sollte, um einen kleinen, mit Murmeln gefüllten Container tragen zu können. Als Werkzeug stand eine Schere zur Verfügung. Die Lösung dieses Problems verlangt die simultane Optimierung zweier Zielkriterien (Höhe und Stabilität) sowie eine möglichst flexible funktionale Redefinition vertrauter Alltagsmaterialien. Wie bei den anderen Aufgaben waren mehrere Versuche möglich, die jeweils dokumentiert wurden. Welche Lösung als beste zu gelten hatte, entschied der Proband. Dieses Problem stellt ein relativ einfaches, aber dennoch komplexes Problem dar, da weder eine eindeutige Lösung zu finden ist, noch die Lösungswege definiert sind. Die besondere Schwierigkeit dieser Aufgabe liegt in der verlangten Dezentralisierungsleistung, wenn gleichzeitig zwei Parameter unter Optimierungsgesichtspunkten im Auge behalten werden müssen.

Die Arbeitsergebnisse wurden 5stufig skaliert, wobei die Interrater-Übereinstimmung bei .90 lag. Als Strategiescore wurde die Summe der für eine Lösung vorgenommenen funktionalen Neudefinitionen von Materialstücken berechnet.

2.2 Tätigkeitsinventar

Um Struktur, Umfang und Intensität außerschulischer Tätigkeiten von Grundschulern zu erfassen, wurde auf der Grundlage von Gesprächen ein umfangreiches Tätigkeitsinventar zusammengestellt, das einer Pilotstichprobe vorgelegt wurde. Die Tätigkeitsangaben des Inventars repräsentierten nach einer Hauptkomponentenanalyse folgende Erfahrungsdimensionen: Technik, Haushalt, Phantasie- und Regelspiele, Begegnung mit der belebten Natur, aktives Musizieren und Tanzen, Lektüre, Fernseh- und Computernutzung sowie Sport. Aufgrund einer Itemanalyse wurden für die Mehrzahl der Dimensionen separate Skalen entwickelt, deren interne Konsistenzen zwischen $\alpha = .70$ und $\alpha = .85$ schwankten. Für den technischen Bereich wurden eine Gesamtskala „Technische Erfahrungen“ sowie zwei Subskalen „Technisches Konstruieren“ und „Kreatives Entwerfen“ gebildet.

2.3 Leistungsmaße

Zur Schätzung der Grundintelligenz wurde die Subskala 2 des CFT 20, die als Marker-test für fluide Intelligenz gilt, eingesetzt. Die interne Konsistenz dieses Untertests fiel mit $\alpha = .55$ niedrig aus.

Zur Erfassung der schulnahen naturwissenschaftlichen/sachkundlichen Grundkenntnisse wurde in einer Vorstudie eine Kurzform des in der „Second International Science Study (SISS)“ der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) verwendeten Leistungstests entwickelt (MACRURY/WOLFE 1990). Die 26 MC-Items umfassende Kurzform hat eine interne Konsistenz von $\alpha = .92$. Die Testaufgaben wurden unter Gesichtspunkten der curricularen Validität in den drei Substichproben ausgewählt.

3. Stichprobe und Durchführung der Studie

Nach Voruntersuchungen im Jahr 1992 fand die Hauptuntersuchung im März und April 1993 in Grundschulklassen der 4. Jahrgangsstufe in North Carolina (USA), Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern statt. Die Stichprobeneinheiten sind jeweils eine ganze Klasse aus Grundschulen mit sozial unterschiedlichem Einzugsgebiet. Die Schulen wurden gezielt unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, eine für die Sozialstruktur des Landes möglichst repräsentative Stichprobe zu erhalten. Es wurden insgesamt 531 Schülerinnen und Schüler in 25 Klassen untersucht. Tabelle 1 gibt einen Überblick über ausgewählte Stichprobenparameter.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

Merkmale und Maßzahl	North Carolina	Schleswig-Holstein	Mecklenburg-Vorpommern	Insgesamt
Zahl der Klassen	9	8	8	25
Zahl der Schüler	194	170	167	531
Alter in Jahren	10,3	10,5	10,4	10,4
Anteil der Mädchen in %	47,4	52,2	49,4	49,5
Sozialindex Vater (Mittelwert der Treiman-Skala)	47,4	46,3	42,9	45,6
Sozialindex Mutter (Mittelwert der Treiman-Skala)	47,5	43,4	44,9	45,5
Allgemeine kognitive Fähigkeit (Mittelwert CFT, Subskala 2)	100,8	100,7	98,4	100

Die Stichproben sind hinsichtlich wichtiger Indizes vergleichbar. Die Geschlechtszusammensetzung ist ausgewogen, das mittlere Alter der Schüler beträgt 10,4 Jahre, wobei die amerikanischen Grundschüler im Durchschnitt gut einen Monat jünger sind. Die mittleren Sozialschichtindizes entsprechen in Mecklenburg-Vorpommern dem Durchschnitt der 30- bis 50jährigen Bevölkerung, in Schleswig-Holstein und North Carolina liegen die Stichprobenwerte etwas über dem Durchschnitt der jeweiligen Elterngeneration. In den CFT-Werten unterscheiden sich die Stichproben geringfügig, im naturwissenschaftlichen Grundwissen sind keine Unterschiede festzustellen.

Die Hauptuntersuchung wurde an zwei Tagen in Halbklassen durchgeführt. Die Papier- und Bleistiftaufgaben wurden in der Gruppe bearbeitet. Die technischen Problemlösaufgaben wurden in Einzelsitzungen administriert. Zu diesem Zweck wurde ein Zirkel von getrennten Untersuchungsstationen errichtet, den die Grundschüler im Rhythmus von 12 Minuten durchliefen. Jede Untersuchungsstation wurde von einem Testleiter betreut, der das Untersuchungsmaterial vorbereitete, die Testinstruktion mündlich vornahm, das Verständnis der Instruktion prüfte und den Untersuchungsverlauf sowie die Ergebnisse sämtlicher Versuche exakt protokollierte. Die Testleiter hatten ferner das Arbeitsverhalten der Probanden einzuschätzen. Die Testsituationen waren hinsichtlich Materialvorgabe und möglichen Hilfestellungen standardisiert. Die Testzeit von jeweils 12 Minuten war so bemessen, daß auch langsamere Schüler nicht unter Zeitdruck gerieten.

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Befunde

Das *Häschen-Problem* erwies sich für 10- bis 11jährige Schüler als ausgesprochen schwierig, wenn diese die Aufgabe völlig selbständig bearbeiteten (siehe Tab. 2). Nur 5 Prozent der Stichprobe fand die Lösung ohne jede Hilfe. Die Aufgabe wird jedoch deutlich leichter, wenn ein einziger aufmerksamkeitslenkender Hinweis gegeben wird. Nach fünf vergeblichen Versuchen bei Zug 3 wurde die standardisierte Hilfe „Was darf nicht geschehen?“ gegeben, nach zwei weiteren Fehlzügen die Hilfe „Du mußt die Farben beim Ziehen nicht wechseln.“ Der erste Hinweis reichte bei fast 30 Prozent der Probanden aus, um den subjektiven Problemraum neu zu organisieren, so daß die Aufgabe zügig gelöst werden konnte. Bei weiteren 30 Prozent der Schüler mußte auch beim kritischen sechsten Zug geholfen werden, da die strategische Einsicht vom dritten Zug nicht auf den späteren Zug übertragen werden konnte. 16 Prozent der Schüler waren entweder überhaupt nicht in der Lage, die Barriere zu erkennen, oder blieben der einmal gewählten, nicht zum Ziel führenden Strategie verhaftet.

Tabelle 2: Lösungshäufigkeiten der Häschen-Aufgabe (spiegelbildlicher Algorithmus)

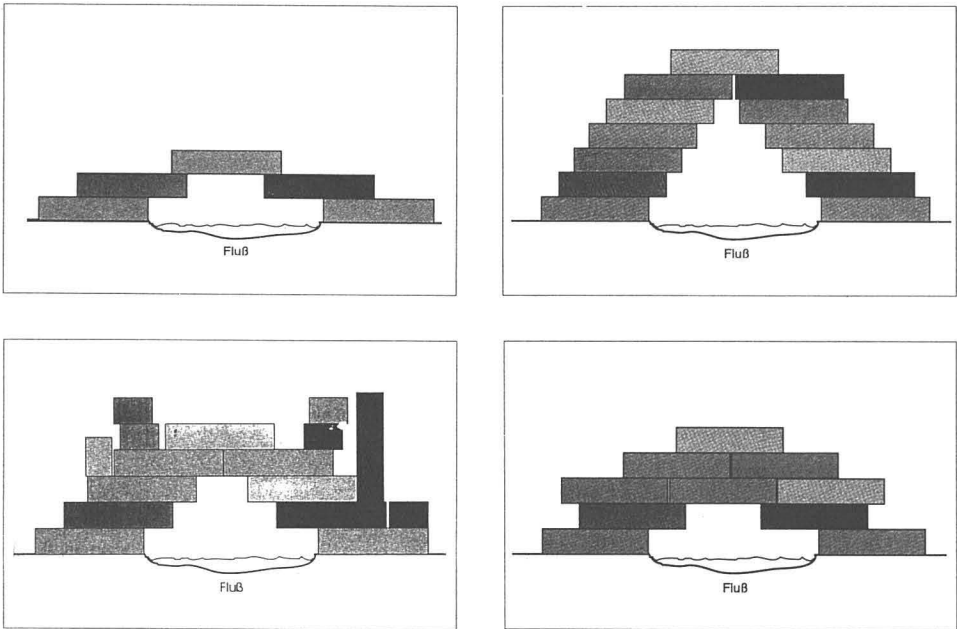
Ausprägung	Wert	Prozent
Mißerfolg beim dritten Zug trotz Hilfe, ohne verbotene Stellung zu erkennen	0	10,9
Mißerfolg beim dritten Zug; erkennt verbotene Stellung, ändert aber Strategie nicht	1	5,1
Erkennt verbotene Stellung, aber zieht einen einzelnen Stein in Randstellung	2	6,7
Mißerfolg beim sechsten Zug trotz Hilfe	3	13,5
Erfolg mit Hilfe beim dritten und sechsten Zug	4	29,5
Erfolg mit Hilfe beim dritten oder sechsten Zug	5	29,1
Erfolg ohne Hilfe	6	5,1

Das *Brücken-Problem* konnten 17,8 Prozent der Untersuchungsteilnehmer weitgehend korrekt lösen, obwohl die Bauprinzipien der Brücke keineswegs evident sind, sondern nur durch kontinuierliche Überwachung des Konstruktionsprozesses operativ erfaßt werden können (Tab. 3). Die erfolgreichen Grundschüler verfügten wahrschein-

Tabelle 3: Lösungshäufigkeiten der Brückenkonstruktions-Aufgabe (eine Lösung, mehrere Lösungswege)

Ausprägung	Wert	Prozent
Keine Lösung	0	5,4
Minimallösung (5 Blöcke)	1	4,1
Treppenkonstruktion	2	18,1
Gegengewichte	3	43,1
Unvollständige Kräfteverteilung	4	11,5
Korrekte Kräfteverteilung, aber Lösung instabil	5	5,8
Korrekte Kräfteverteilung, stabil	6	12,0

Abbildung 5



lich nicht nur über brauchbares (implizites) Handlungswissen, sondern waren offensichtlich auch in der Lage, den eigenen Konstruktionsprozeß metakognitiv zu steuern, so daß sie in der Regel nach mehreren Konzeptwechseln zur richtigen Lösung gelangten. Die Häufigkeitsverteilung der Tabelle 3 zeigt aber auch, wie schwierig es für Kinder im Grundschulalter ist, Strategiewechsel vorzunehmen, wenn sich intuitive Lösungen wie die Treppenkonstruktion oder die Gegengewichte als untauglich erweisen (Abb. 5).

Im Vergleich zur Brücken- und Turmkonstruktion stellt die *Windmaschinen-Aufgabe*, die den Entwurf eines Übersetzungsgetriebes verlangt, höhere Anforderungen an technisches Verständnis im engeren Sinne. Abbildung 6 gibt einen anschaulichen Überblick über die bemerkenswerten Verständnisunterschiede.

Wie Tabelle 4 zeigt, waren 13 Prozent der Schüler in der Lage, technisch perfekte Lösungen zu erarbeiten. Ungefähr ein Viertel löste das Basisproblem der Kraftübertragung funktional korrekt, ohne allerdings das Übersetzungsproblem angehen zu können. Die Mehrzahl der Grundschüler verfügt offenbar nur über sehr rudimentäre kognitive Schemata der Konstruktionssituation.

Tabelle 4: Lösungshäufigkeiten bei der Windmaschinen-Aufgabe (eine Lösung, mehrere Lösungswege)

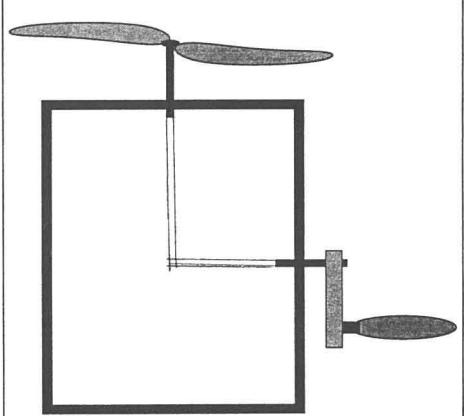
Ausprägung	Wert	Prozent
Einfache Verbindung zwischen Hebel und Propeller, nicht funktionsfähig	1	27,2
Verbindung mit Zahnrädern, Ketten oder Federn, nicht funktionsfähig	2	28,5
Funktionsfähige Verbindung, ohne Übersetzung	3	24,9
Funktionsfähige Verbindung mit fehlerhafter Übersetzung	4	6,3
Funktionsfähige Verbindung mit korrekter Übersetzung	5	13,1

Windmaschine

222

Zeichne das Innere der Windmaschine so, daß sich der Propeller schnell dreht, wenn die Kurbel langsam gedreht wird.

Wenn Du weitere Ideen hast oder es noch einmal probieren möchtest, verwende bitte das zweite Blatt.



War die Aufgabe für Dich schwierig, weniger schwierig oder gar nicht schwierig?

gar nicht schwierig

☐

weniger schwierig

☒

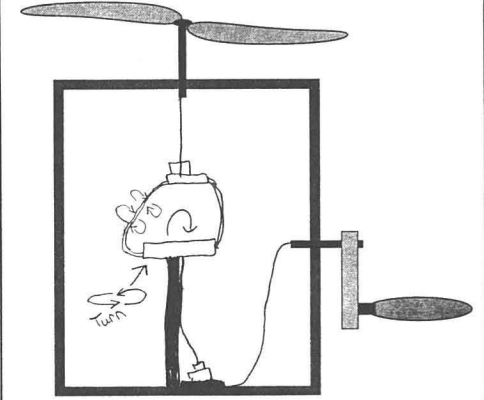
schwierig

☐

Wind Machine

Draw the internal parts of the machine in such a way that the propeller turns fast when the crank is turned slowly.

If you have other ideas or want to try again, please use a second piece of paper.



Was the question difficult, somewhat difficult or not difficult at all for you?

not difficult at all

☐

somewhat difficult

☐

difficult

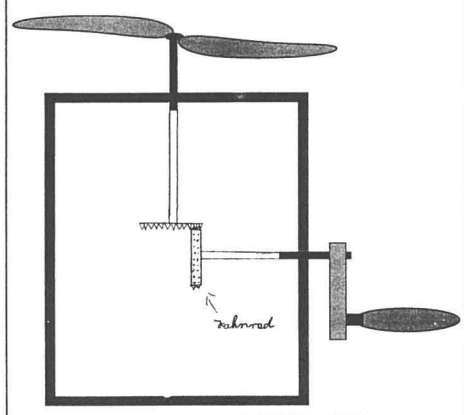
☐

Windmaschine

133

Zeichne das Innere der Windmaschine so, daß sich der Propeller schnell dreht, wenn die Kurbel langsam gedreht wird.

Wenn Du weitere Ideen hast oder es noch einmal probieren möchtest, verwende bitte das zweite Blatt.



War die Aufgabe für Dich schwierig, weniger schwierig oder gar nicht schwierig?

gar nicht schwierig

☐

weniger schwierig

☒

schwierig

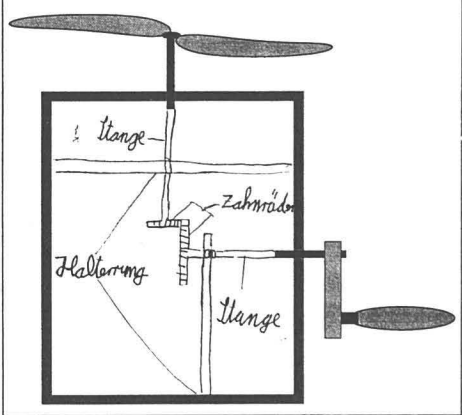
☐

Windmaschine

48

Zeichne das Innere der Windmaschine so, daß sich der Propeller schnell dreht, wenn die Kurbel langsam gedreht wird.

Wenn Du weitere Ideen hast oder es noch einmal probieren möchtest, verwende bitte das zweite Blatt.



War die Aufgabe für Dich schwierig, weniger schwierig oder gar nicht schwierig?

gar nicht schwierig

☐

weniger schwierig

☐

schwierig

☒

Tabelle 5: Lösungshäufigkeiten der Turmkonstruktions-Aufgabe (mehrere Lösungen, mehrere Lösungswege)

Ausprägung	Wert	Prozent
Aufhäufen von Material niedriger als Zahnstocherlänge	1	21,2
Zahnstocherhohe Konstruktion	2	21,7
Trinkhalmhoher Turm oder höher, instabil	3	27,2
Turm zwischen Zahnstocher- und Trinkhalmhöhe, stabil	4	20,2
Turm in Trinkhalmhöhe oder höher, stabil	5	9,7

Die *Turmkonstruktion* (siehe Abb. 7) schließlich erwies sich als schwieriger, als zunächst zu erwarten war (siehe Tab. 5). Diese Aufgabe verlangt einerseits Feldunabhängigkeit, wenn vertrautes Alltagsmaterial funktional neu definiert werden muß, und andererseits ein eher konvergentes Vorgehen, wenn zwei Ziele miteinander in Einklang zu bringen sind. Nur 10 Prozent der Grundschüler waren überhaupt in der Lage, zwei Parameter – Höhe und Stabilität – im Auge zu behalten. Ungefähr die Hälfte der Schüler zentrierte entweder auf Höhe *oder* Stabilität. Etwa 40 Prozent der Untersuchungsteilnehmer schließlich schien die Idee des Turmbaus überhaupt vergessen zu haben. Dieser Teil hatte bereits erhebliche Schwierigkeiten bei der Redefinition des Materials, so daß überhaupt kein angemessener subjektiver Problemraum entwickelt werden konnte.

Abbildung 7

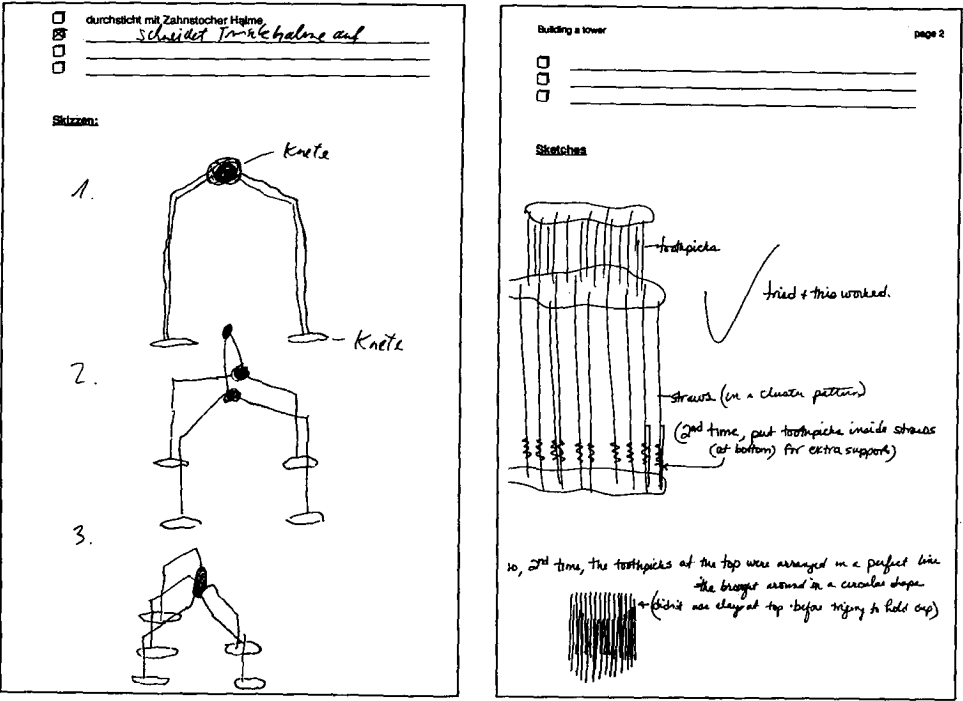


Tabelle 6: Mittlere Lösungsgüte nach Aufgabe, Land und Geschlecht (zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse, Haupteffekte¹)

Problem	Mittelwerte		Differenz/sd	Univariate F-Werte (1; 486)	p
Haupteffekt: Land					
	Deutschland	USA			
Häschen	3.9	2.9	.59	38.68	< .001
Brücke	3.3	2.8	.33	10.36	.001
Windmaschine	3.1	2.7	.22	5.07	.025
Turm	7.4	5.9	.54	34.02	< .001
Haupteffekt: Geschlecht					
	männlich	weiblich			
Häschen	3.6	3.5	.06	1.45	.230
Brücke	3.4	2.9	.33	10.37	.001
Windmaschine	3.4	2.5	.50	23.90	< .001
Turm	7.0	6.7	.10	.30	.570

¹ Interaktion n.s.

Vergleicht man die mittlere Lösungsgüte von Jungen und Mädchen in Deutschland und den USA, so ergibt sich hinsichtlich der Länderunterschiede ein konsistentes, hinsichtlich der Geschlechtsunterschiede ein durchaus differenziertes Bild (siehe Tab. 6).

In einer zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse mit den Faktoren Land und Geschlecht wird der multivariate Interaktionsterm nicht signifikant. Dementsprechend werden in Tabelle 6 auch nur die Haupteffekte berichtet. In allen vier Problemlöseaufgaben sind die Grundschüler aus Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern den Alterskameraden aus North Carolina überlegen. Die Unterschiede sind insbesondere bei der Regelspielaufgabe und der Turmkonstruktion, die Dezentralisierung und Feldunabhängigkeit verlangt, mit mehr als einer halben Standardabweichung beträchtlich. Am geringsten fallen die Unterschiede bei der Konstruktionsaufgabe aus, die eine zeichnerische Lösung verlangt und dem Schulrepertoire vermutlich am nächsten steht.

In Deutschland und den USA unterscheiden sich Jungen und Mädchen in ihren Problemlöseleistungen in gleicher Weise. In den streng konstruktiv-technischen Aufgaben wie der Brücken- und Windmaschinenkonstruktion fallen die Mädchen deutlich hinter den Jungen zurück. Dagegen sind sowohl bei der Lösung des algorithmischen Problems des Häschenspiels als auch bei der kreativen Turmkonstruktion keine Differenzen nachweisbar. Am Ende der Grundschulzeit ist der im engeren Sinne technische Bereich bereits eine deutliche Domäne der Jungen.

4.2 Modellüberprüfung

Bau- und Konstruktionsspiele gehören zur sozialen Praxis sowohl von Kindergarten- als auch von Grundschulkindern. Sie beanspruchen einen beträchtlichen Teil der kindlichen Spielzeit, so daß man durchaus von einer gemeinsamen Erfahrungsdomäne sprechen kann (AZMITIA 1988, EINSIEDLER 1994, HETZER 1931, LÖSCHENKOHL 1981, RUBIN/FEIND/VANDENBERG 1983, TREINIES/EINSIEDLER 1989). Dem Modell der situierten

Kognition entsprechend sollte damit ein bereichsspezifisches und erfahrungsbasiertes Problemlöserepertoire verfügbar sein, das sich auch bei der Bearbeitung der manuellen und ikonischen Konstruktionsaufgaben unserer Studie zeigt. Dabei müßten sich Grundschüler in Abhängigkeit von der individuellen Spiel- und Erfahrungsgeschichte nicht nur im Niveau ihrer Problemlösefähigkeit, sondern vor allem auch in der transsituativen Verhaltenskonsistenz unterscheiden. Bei konstruktionserfahrenen Schülern sollte die situative Varianz des Problemlöseerfolgs sichtbar zurückgehen.

Diese Annahmen wurden mit Hilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen überprüft. Abbildung 8 zeigt zwei alternative Grundmodelle. Im Falle einer tatsächlich homogenen sozialen Praxis sollte das bereichsspezifische Einfaktorenmodell „Technisches Konstruieren“ anpaßbar sein (Modell I). Das konkurrierende hierarchische Modell (Modell II) rechnet mit einem bereichsspezifischen Fähigkeitsfaktor, aber auch mit nicht-korrelierten Situationsfaktoren, in denen sich die Spezifität der jeweiligen Aufgabe abbildet. Im Falle eines bereichsspezifischen, aber situationsübergreifenden Konstruktionsrepertoires sollte der Anteil der aufgabenspezifischen Lösungsvarianz gering sein.

Die Modellparameter wurden mit LISREL 8 geschätzt (JÖRESKOG/SÖRBOM 1993). Für die Situationsfaktoren wurde Tau-Äquivalenz des Meßmodells angenommen, um stabile Modellschätzungen zu erreichen. Im Falle des Windmaschinen-Problems sind Situations- und Fehlerterm konfundiert, da nur ein Situationsindikator verfügbar ist. Abbildung 8b zeigt die Strukturkoeffizienten und Tabelle 7 die Anpassungsindizes der beiden Modelle.

Modell I, das nur einen bereichsspezifischen Fähigkeitsfaktor vorsieht, ist mit den empirischen Daten nicht verträglich. Dagegen weist das hierarchische Modell trotz der restriktiven Annahmen des Meßmodells eine ausgezeichnete Anpassung auf. Die Ladungen des Merkmalfaktors sind relativ niedrig, aber durchgehend signifikant. Unter Berücksichtigung der situativen Variabilität des technischen Problemlöseverhaltens ist also eine bereichsspezifische Problemlösekompetenz nachweisbar. Die transsituative Verhaltenskonsistenz der Untersuchungsteilnehmer ist jedoch gering. Nur 13 Prozent der Lösungsvarianz fällt auf den Fähigkeitsfaktor, während die Situationsfaktoren 60 Prozent und die Fehlerterme 27 Prozent der Varianz binden. Selbst wenn man in Rechnung stellt, daß die aufgabenspezifische Variabilität durch die Konfundierung der Situations- und Fehlervarianzen im Falle des Windmaschinen-Problems überschätzt wird,

Abbildung 8

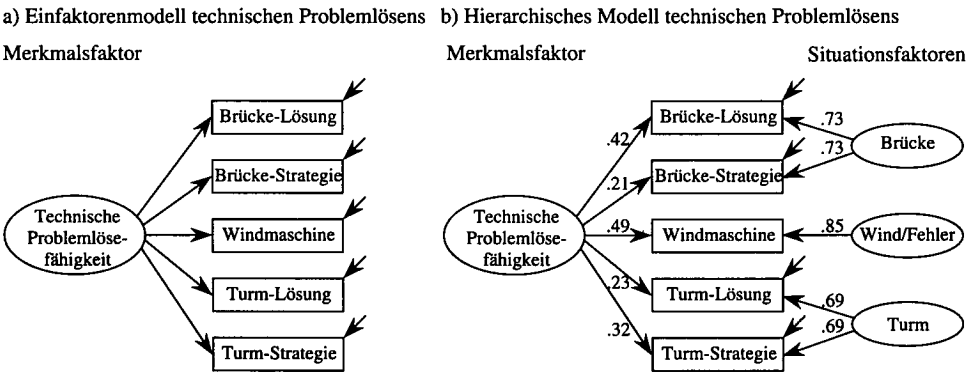


Tabelle 7: Vergleich bereichsspezifischer Modelle

Modelle	chi ² /df	Anpassungsindizes			
		p	AGFI (GFI)	RMSR	CAIC
Bereichsspezifischer Fähigkeitsfaktor „Technisches Konstruieren“ (I)	185/5	< 0.01	.65	.15	256.93
Hierarchisches Modell: Bereichsspezifischer Fähigkeitsfaktor und nicht-korrelierte Situationsfaktoren (II)	3/3	.38	.99	.01	89.36
Hierarchisches, bereichsspezifisches Modell: invariant in Gruppen mit unterschiedlichen Technikererfahrungen	12/18	.87	.98	.04	

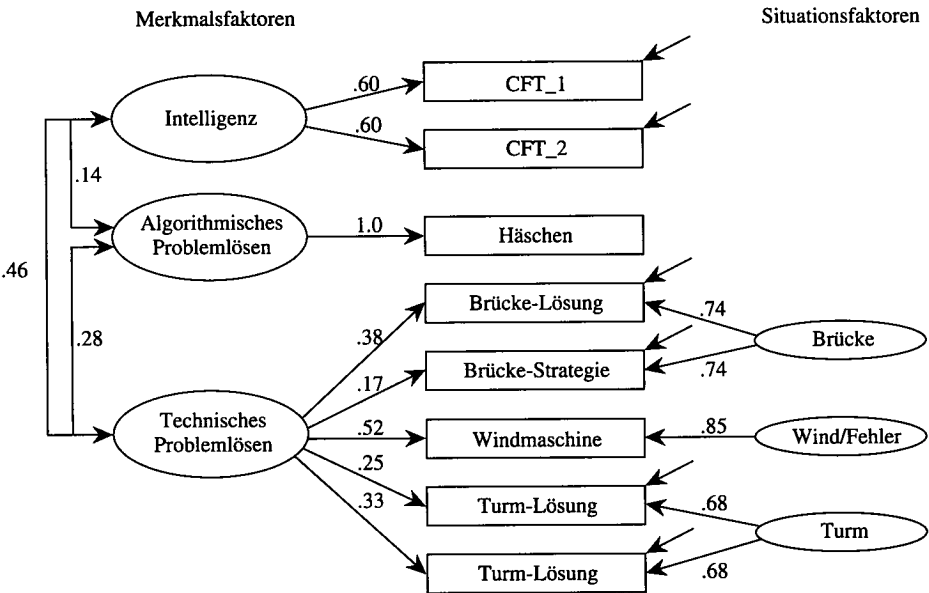
ist die Situationsabhängigkeit des Lösungserfolgs beträchtlich. In authentischen Situationen erworbenes praktisches Wissen ist selbst innerhalb desselben Erfahrungsbereichs nur sehr begrenzt auf variierende Problemstellungen anwendbar. Im Falle der Schule würde man wohl von pädagogischem Mißerfolg sprechen.

Den Ausgangshypothesen entsprechend sollte die transsituative Verhaltenskonsistenz von der individuellen bzw. sozialen Erfahrungsgeschichte abhängen: Mit zunehmender Erfahrungsdichte verbreitert sich das Situationsrepertoire und situative Schwankungen in der Bearbeitungsgüte gehen zurück. Diese Annahme wurde in einem Zweigruppenvergleich von Schülern mit umfangreichen und weniger umfangreichen Konstruktionserfahrungen für das bereichsspezifische hierarchische Modell (Modell II) überprüft. Die Gruppen wurden durch Median-Split der Variablen „Konstruktive technische Alltagserfahrungen“ gebildet. In der Gruppe mit größerer Erfahrung sollte die Situationsvarianz zugunsten der Merkmalsvarianz signifikant zurückgehen. Die Modellprüfung zeigt, daß diese Vermutung nicht zutrifft. Bei für beide Gruppen getrennter Schätzung der Koeffizienten zeigen sich keine Unterschiede in der Relation der Varianzanteile. Vielmehr ist – wie Tabelle 7 zeigt – die strenge Annahme der Invarianz aller Parameter in beiden Gruppen aufrechtzuerhalten. Das Niveau der technischen Problemlösefähigkeit ist allerdings durchaus vom Ausmaß individueller Erfahrung abhängig. Der Unterschied zwischen den Mittelwerten beider Gruppen ist mit .30 Standardabweichungen nicht unbedeutend ($F = 9.9$, $df = 1;486$, $p = .002$).

Um die Bereichsspezifität des Problemlöserepertoires zu überprüfen, wurde das hierarchische Modell im ersten Schritt um eine bereichsfremde Aufgabe, im zweiten Schritt durch einen Intelligenzfaktor erweitert. Entsprechend den Annahmen der situierten Kognition sollte das erfahrungsbasierte Handlungswissen in hohem Maße bereichsspezifisch und insbesondere von dekontextualisierten Fähigkeitsmaßen unabhängig sein. Abbildung 9 zeigt das erweiterte hierarchische Modell.

Tabelle 8 zeigt, daß ein hierarchisches Modell mit unkorrelierter bereichsfremder Aufgabe nicht anpaßbar ist. Läßt man dagegen eine bereichsübergreifende Korrelation zu, ist die Modellanpassung sehr gut. Dieses Ergebnismuster wiederholt sich beim Ein-schluß eines Intelligenzfaktors. Ein Modell mit nichtkorreliertem Intelligenzfaktor ist nicht anpaßbar. Dagegen ist die Anpassung des erweiterten hierarchischen Modells bei freier Schätzung der Korrelationen zwischen den latenten Merkmalsfaktoren gut (siehe

Abbildung 9: Erweitertes hierarchisches Modell



Tab. 9). Die Interkorrelationen sind signifikant und im Falle der Zusammenhänge zwischen Intelligenz und technischem Problemlösen ($r = .46$) und algorithmischem und technischem Problemlösen ($r = .28$) auch substantiell (siehe Abb. 9). Die beträchtliche Korrelation zwischen fluider Intelligenz und technischer Problemlösefähigkeit spricht für die Dekontextualisierung situationsübergreifend anwendbaren Konstruktionswissens. Wie die Anpassungsindizes eines Zweigruppenvergleichs (Deutschland/USA) belegen, kann dieses hierarchische Modell auch kulturübergreifende Gültigkeit beanspruchen. Die Annahme der Invarianz aller Parameter ist in der amerikanischen und deutschen Stichprobe mit den empirischen Daten gut verträglich (Tab. 9).

Tabelle 8: Vergleich bereichsübergreifender Modelle

Modell	Anpassungsindizes				
	chi ² /df	p	AGFI (GFI)	RMSR	CAIC
Hierarchisches Modell mit nicht-korrelierter bereichsfremder Aufgabe (III)	28/8	< 0.01	.95	.06	121.50
Hierarchisches Modell mit korrelierter bereichsfremder Aufgabe (IV)	10/7	.18	.98	.03	110.82

Tabelle 9: Vergleich bereichsübergreifender Modelle unter Einschluß eines Intelligenzfaktors

Modell	Anpassungsindizes				
	chi ² /df	p	AGFI (GFI)	RMSR	CAIC
Hierarchisches, bereichsübergreifendes Modell mit nicht-korreliertem Faktor „Fluide Intelligenz“ (V)	49/19	< 0.01	.96	.060	171.55
Hierarchisches, bereichsübergreifendes Modell mit korreliertem Intelligenzfaktor (VI)	27/17	.06	.97	.035	163.55
Hierarchisches, bereichsübergreifendes Modell mit korreliertem Intelligenzfaktor, kulturinvariante Parameter	57/52	.29	(.95)	.060	.

4.3 Kommunalitätenanalyse

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, daß praktische Erfahrungen in authentischen Situationen selbst innerhalb derselben Erfahrungsdomäne keine Gewähr für anwendbares Handlungswissen bieten. Schon VYGOTSKY (1962), der die Eigentätigkeit als Basis des Wissenserwerbs herausgestellt hatte, wies auf die begrenzte Reichweite „spontaner“ Konzepte hin, von denen er „wissenschaftliche“ Konzepte, die im formalen Unterricht erworben werden, absetzt. Welche Bedeutung haben technische Alltagserfahrungen für die Lösung von alltagsnahen und zugleich schulfernen Konstruktionsproblemen im Vergleich zu sachkundlichem Schulwissen und allgemeiner Intelligenz? Die auf der Basis von Strukturgleichungsmodellen durchgeführte Kommunalitätenanalyse gibt eine deutliche Antwort. Technische Alltagserfahrungen, naturwissenschaftliches Grundwissen und fluide Intelligenz erklären insgesamt 51 Prozent der Varianz der technischen Problemlösefähigkeit. Der spezifische Erklärungsbeitrag des sachkundlichen Wissens beträgt 31 Prozent der Varianz, und 15 Prozent der Varianz erklären Schulwissen und Intelligenz gemeinsam. Dagegen entfallen nur 3 Prozent der Kriteriumsvarianz auf technische Alltagserfahrungen. Der spezifische Erklärungsbeitrag der Intelligenz ist mit 2 Prozent statistisch nicht signifikant. Das systematisch, aber immer noch erfahrungsnah vermittelte naturwissenschaftliche Wissen der Grundschule hat für den erfolgreichen Umgang mit alltagsnahen Konstruktionsaufgaben weitaus größere Bedeutung als fluide Intelligenz und die individuelle Geschichte praktischer Erfahrungen.

5. Zusammenfassung

Im Erfahrungsbereich technischer Bauspiele läßt sich eine situationübergreifende Fähigkeit zur erfolgreichen Bearbeitung technischer Konstruktionsprobleme identifizieren. Die transssituative Verhaltenskonsistenz ist jedoch eher gering. Während etwa 60 Prozent der Lösungsvariabilität auf Situationsfaktoren entfällt, bindet der latente Fähigkeitsfaktor nur 13 Prozent der Varianz. Der Erfolg beim Lösen technischer Alltagsauf-

gaben hängt maßgeblich von den Besonderheiten der jeweiligen Aufgabenstellung ab. Trotz in der Regel beträchtlicher Bauspielerfahrungen erwerben Kinder in der Abfolge alltäglicher Spielsituationen keineswegs in actu ein Handlungswissen, das den Erfahrungsraum des konstruktiven Spiels umfassend erschließt.

Das in authentischen Situationen erworbene praktische Wissen ist auch bei variierenden Problemstellungen *desselben* Erfahrungsbereichs nicht ohne weiteres anwendbar. Der Befund, daß die situationsübergreifende Verhaltenskonstanz nicht nachweisbar vom Ausmaß der individuellen Erfahrungen mit unterschiedlichen Konstruktionsspielen abhängt, widerspricht einer Grundannahme des Modells der situierten Kognition. Die implizite Rationalität nichtentfremdeten praktischen Alltagshandelns scheint selbst in relativ eng umschriebenen Erfahrungsbereichen begrenzter zu sein, als der pädagogische Optimismus ganzheitlichen Lernens erwarten läßt.

Das Lösen von Konstruktionsproblemen ist offenbar nicht unabhängig von der Leistung in anderen, inhaltlich und strukturell kaum verwandten Spieldomänen. Die latente Dimension technischer Problemlösefähigkeit kovariiert mit dem Lösungserfolg bei algorithmischen Problemen. Die Hypothese unabhängiger Erfahrungsbereiche ist mit den empirischen Daten nicht kompatibel. Dies spricht für eine gewisse Dekontextualisierung von Handlungswissen. Dieser Schluß wird durch den Befund gestützt, daß die technisch-konstruktive Problemlösefähigkeit von Grundschulkindern substantiell mit fluider Intelligenz zusammenhängt. Die Interkorrelation der latenten Konstrukte beträgt $r = .46$.

Dennoch ist das *Niveau* der technischen Problemlösefähigkeit auch vom Reichtum individueller Erfahrungen abhängig, die im vielfältigen Umgang mit technischen Alltagserscheinungen und Konstruktionsspielen gewonnen wurden. Schülergruppen, die über ein unterschiedliches Ausmaß an Erfahrungen mit technischen Gegenständen und Spielzeugen verfügen, unterscheiden sich in ihrer technischen Problemlösekompetenz. Dieses Ergebnis ist gut mit Dekontextualisierungsannahmen zu erklären. Nach ADAMS (1989) und ANDERSON (1987) entwickelt sich anwendbares Handlungswissen in der systematischen Erprobung in unterschiedlichen Anwendungssituationen.

Das hierarchische Modell technischen Problemlösens im Grundschulalter, das eine intelligenzkorrelierte Merkmalsdimension allgemeinerer technischer Problemlösefähigkeit und unkorrelierte Aufgaben- bzw. Situationsfaktoren vorsieht, scheint robust und transkulturell valide zu sein. Die Annahme eines parallelen Meß- und Strukturmodells in der deutschen und amerikanischen Stichprobe von 10- bis 11jährigen Grundschulern kann aufrechterhalten werden.

Schließlich ist die strikte Gegenüberstellung von anwendbarem Alltagswissen und inertem Instruktionswissen jedenfalls für den sachkundlichen Bereich der Grundschule nicht haltbar (ZUZOVSKY/CHEN/TAMIR 1990). Im Gegenteil – das systematisch, aber immer noch erfahrungsnah vermittelte Wissen der Grundschule hat für den erfolgreichen Umgang mit technischen Konstruktionsaufgaben weitaus größere Bedeutung als die individuelle Geschichte einschlägiger Alltagserfahrungen. Dies gilt auch unter Konstanzhaltung der fluiden Intelligenz. Ob sich diese Relation im Laufe der Schulzeit und vor allem nach Einführung des gefächerten naturwissenschaftlichen Unterricht zuungunsten der Schule ändert, ist eine didaktisch und schulpädagogisch wichtige Frage, die weiterer Untersuchung bedarf.

Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, F.: Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen – Sechzehn Aussagen zu Ergebnissen des Göttinger Forschungsprojekts, verbunden mit einem Ausblick für eine weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeit. In: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992, S. 39–42.
- ADAMS, M.: Thinking skills curricula: Their promise and progress. In: EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST 24 (1989), 1, pp. 25–77.
- ANDERSON, J. R.: The architecture of cognition. Cambridge, MA 1983.
- ANDERSON, J. R.: Skill acquisition: Compilation of weak-method problem solutions. In: PSYCHOLOGICAL REVIEW 94 (1987), pp. 192–210.
- AZMITIA, M.: Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? In: CHILD DEVELOPMENT 59 (1988), pp. 87–96.
- BASSOK, M./HOLYOAK, K. J.: Pragmatic knowledge and conceptual structure: Determinants of transfer between quantitative domains. In: DETTERMAN, D. K./STERNBERG, R. J. (Eds.): Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction. Norwood, NJ 1993, pp. 68–98.
- BRANSFORD, J. D.: Human cognition. Learning, understanding and remembering. Belmont, CA 1979.
- BRANSFORD, J. D./FRANKS, J. D./VYE, N. J./SHERWOOD, R. D.: New approaches to learning and instruction: Because wisdom can't be told. In: VOSNIADOU, S./ORTONY, A. (Eds.): Similarity and analogical reasoning. Cambridge 1989, pp. 470–497.
- BRANSFORD J. D./VYE, N. J./ADAMS, L. T./PERFETTO, G. A.: Learning skills and the acquisition of knowledge. In: LESGOLD, A. M./GLASER, R. (Eds.): Foundations for a psychology of education. Hillsdale, NJ 1989, pp. 199–249.
- CARAMAZZA, A./MCCLOSKEY, M./GREEN, B.: Naïve beliefs in „sophisticated“ subjects: Misconceptions about trajectories of objects. In: COGNITION 2 (1981), pp. 117–123.
- CARRAHER, T. N./CARRAHER, D. W./SCHLIEHMANN, A. D.: Mathematics in the streets and in schools. In: BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 3 (1985), pp. 21–29.
- CHI, M. T. H.: Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. In: GIERE, R. (Ed.): Cognitive models of science: Minnesota studies in the philosophy of science. Minneapolis, MN 1992, pp. 129–160.
- CHI, M. T. H./SLOTTA, J. D.: The ontological coherence of intuitive physics. In: COGNITION AND INSTRUCTION 10 (1993), 2/3, pp. 249–260.
- CHIPMAN, S. F./SEGAL, J. W./GLASER, R. (Eds.): Thinking and learning skills. Vol. 2: Research and open questions. Hillsdale, NJ 1985.
- CLANCEY, W. J.: Situated action: A neuropsychological interpretation response to Vera and Simon. In: COGNITIVE SCIENCE 17 (1993), pp. 87–116.
- COLLINS, A./BROWN, J. S./NEWMAN, S. E.: Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: RESNICK, L. B. (Ed.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, NJ 1989, pp. 453–494.
- DAHLGREN, L. O./MARTON, F.: Students' conceptions of subject matter: An aspect of learning and teaching in higher education. In: STUDIES IN HIGHER EDUCATION 3 (1978), pp. 25–35.
- DAMON, W.: Problems of direction in socially shared cognition. In: RESNICK, L. B./LEVINE, J. M./TEASLEY, S. D. (Eds.): Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC 1991, pp. 1–20.
- DISSA, A. A.: Toward an epistemology of physics. In: COGNITION AND INSTRUCTION 10 (1993), 2/3, pp. 105–225.
- DÖRNER, D.: Problemlösen und Informationsverarbeitung. Stuttgart 1979.
- DÖRNER, D.: Denken, Problemlösen und Intelligenz. In: PSYCHOLOGISCHE RUNDSCHAU 35 (1984), S. 10–20.
- DÖRNER, D./KREUZIG, H. W./REITHER, F./STAUDEL, T. (Hrsg.): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit. Bern 1983.
- DRIVER, R.: Constructivist perspectives on learning science. In: LUNSE, P. L.: European research in science education – Proceedings of the first Ph. D. Summerschool. Utrecht 1994, pp. 64–74.
- DUTT, R.: Conceptual change approaches in science education. Paper presented at the „Symposium on Conceptual Change“, Friedrich-Schiller-Universität, Jena 1994.
- DUTT, R.: Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK (in Druck).
- DUNCKER, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin 1935.
- EINSIEDLER, W.: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn 1994.
- FREDERIKSEN, N.: Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. In: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH 54 (1984), pp. 363–407.
- FRIEDRICH, H. F./MANDL, H.: Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In: MANDL, H./FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen 1992, S. 3–54.

- FUNKE, J.: Komplexes Problemlösen – Bestandsaufnahme und Perspektiven. Heidelberg 1986.
- GARNER, R./ALEXANDER, P. A.: Metacognition: Answered and unanswered questions. In: EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST 24 (1989), pp. 143–158.
- GICK, M. L./HOLYOAK, K. J.: Schema induction and analogical transfer. In: COGNITIVE PSYCHOLOGY 15 (1983), pp. 1–38.
- GICK, M. L./HOLYOAK, K. J.: The cognitive basis of knowledge transfer. In: CORMIER, S. M./HAGMAN, J. D. (Eds.): Transfer of learning: Contemporary research and applications. San Diego, CA 1987, pp. 9–46.
- GRASEL, C./PRENZEL, M./MANDL, H.: Konstruktionsprozesse beim Bearbeiten eines fallbasierten Computerlernprogramms. In: TARNAI, C. (Hrsg.): Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung. Münster 1993, S. 55–66.
- GREENO, J. G.: Situations, mental models, and generative knowledge. In: KLAHR, D./KOTOVSKY, K. (Eds.): Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon. Hillsdale, NJ 1989, pp. 285–318.
- GREENO, J. G./SMITH, D. R./MOORE, J. L.: Transfer of situated learning. In: DETTERMANN, D. K./STERNBERG, R. J. (Eds.): Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction. Norwood, NJ 1993, pp. 99–167.
- HALPERN, D. F. (Ed.): Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics. Hillsdale, NJ 1992.
- HATANO, G./INAGAKI, K.: Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge. In: LIGHT, P./BUTTERWORTH, G. (Eds.): Context and cognition: Ways of learning and knowing. Hillsdale, NJ 1992, pp. 115–133.
- HEGARTY, M.: Knowledge and processes in mechanical problem solving. In: STERNBERG, R. J./FRENSCH, P. A. (Eds.): Complex problem solving: Principles and mechanism. Hillsdale, NJ 1991, pp. 253–285.
- HETZER, H.: Kind und Schaffen. Jena 1931.
- HOLYOAK, K. J./KOH, K.: Surface and structural similarity in analogical transfer. In: MEMORY AND COGNITION 15 (1987), pp. 332–340.
- JÖRESKOG, K. G./SÖRBOM, D.: Lisrel 8. User's reference guide. Chicago, IL 1993.
- KATONA, G.: Organizing and memorizing. New York 1940.
- KLAUER, K. J.: Allgemeine oder bereichsspezifische Transfereffekte eines Denktrainings? Ein Beitrag zur Prüfung der präskriptiven Theorie des induktiven Denkens. In: ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE 21 (1989), S. 185–200.
- KLAUER, K. J.: Problemlösestrategien im experimentellen Vergleich: Effekte einer allgemeinen und einer bereichsspezifischen Strategie. In: MANDL, H./FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen 1992, S. 57–78.
- KLEWITZ, E.: Kinder bauen Brücken – Erkenntnisprozesse beim Konstruieren. In: LAUTERBACH, R./KÖHNLEIN, W./SPRECKELSEN, K./BAUER, H. F. (Hrsg.): Wie Kinder erkennen – Vorträge des Arbeitstreffens zum Naturwissenschaftlich-Technischen Sachunterricht am 26. und 27. März in Nürnberg. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 1) Kiel 1991, S. 137–146.
- KLIX, F.: Information und Verhalten. Bern 1971.
- KLUWE, R. H./SCHILDE, A./FISCHER, C./OELLERER, N.: Problemlöseleistungen beim Umgang mit komplexen Systemen und Intelligenz. In: DIAGNOSTICA 37 (1991), S. 291–313.
- KOTOVSKY, K./FALLSIDE, D.: Representation and transfer in problem solving. In: KLAHR, D./KOTOVSKY, K. (Eds.): Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon. Hillsdale, NJ 1989, pp. 69–108.
- LAVE, J.: Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge 1988.
- LAVE, J.: Situating learning in communities of practice. In: RESNICK, L. B./LEVINE, J. M./TEASLEY, S. D.: Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC 1991, pp. 63–82.
- LAVE, J./MURTAUGH, M./ROCHA, O. DE LA: The dialectic of arithmetic in grocery shopping. In: ROGOFF, B./LAVE, J. (Eds.): Everyday cognition: Its development in social context. Cambridge, MA 1984, pp. 67–94.
- LAW, L.-C.: Symbolic processing vs. situated action: A dialectical synthesis? (Research report No. 24, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie) München 1993.
- LAW, L.-C.: Transfer of learning: Situated cognition perspectives. (Research report No. 32, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie) München 1994.
- LAWSON, A. E./ABRAHAM, M. R./RENNER, J. W.: A theory of instruction: Using the learning cycle to teach science concepts and thinking skills. (Monograph Number One, National Association for Research in Science Teaching) 1989.
- LÖSCHENKOHL, E.: Leistung, Lernprozeß und Motivation im Kinderspiel. Wien 1981.
- MACRURY, K. A./WOLFE, R. G.: Second international science study. Data analysis and archiving project. Instrumentation. Canada 1990.
- MAIER, N. R. F.: Reasoning in humans I, On Direction. Zitiert nach: DUNCKER, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens (19). Berlin 1930.
- MANDL, H./GRUBER, H./RENKL, A.: „Constructivistic“ learning with computers. Promises and pitfalls. Vortrag auf dem „Annual Meeting of the AERA“, New Orleans, April 1994.
- MCCLOSKEY, M.: Naive theories of motion. In: GENTNER, D./STEVENS, A. L. (Eds.): Mental models. Hillsdale, NJ 1983, pp. 299–324.

- NEWELL, A.: One final word. In: TUMA, D. T./REIF, F. (Eds.): Problem solving and education: Issues in teaching and research. Hillsdale, NJ 1980, pp. 175–179.
- NEWELL, A./SIMON, H. A.: Human problem solving. Englewood Cliffs, NJ 1972.
- PALINCSAR, A. S.: Less charted waters. In: EDUCATIONAL RESEARCHER 18 (1989), 4, pp. 5–7.
- PALINCSAR, A. S./BROWN, A. L.: Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. In: COGNITION & INSTRUCTION 1 (1984), pp. 117–175.
- PERKINS, D. N./SALOMON, G.: Are cognitive skills context-bound? In: EDUCATIONAL RESEARCHER 18 (1989), 1, pp. 16–25.
- PFUNDT, H./DUIT, R.: Bibliography. Students' alternative frameworks and science education. 4th ed., Kiel 1994.
- PINTRICH, P. R./MARX, R. W./BOYLE, R. A.: Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. In: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH 63 (1993), 2, pp. 167–199.
- PRESSLEY, M./SNYDER, B. L./CARIGLIA-BULL, T.: How can good strategy use be taught to children? Evaluation of six alternative approaches. In: CORMIER, S. M./HAGMAN, J. D. (Eds.): Transfer of learning. Contemporary research and applications. San Diego, CA 1987, pp. 81–120.
- REINER, M./CHI, M. T. H./RESNICK, L.: Naive materialistic belief: An underlying epistemological commitment. Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, NJ 1988, pp. 544–551.
- RENKL, A.: Träges Wissen. Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. (Forschungsbericht Nr. 41, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie) München 1994.
- RESNICK, L. B.: Education and learning to think. Washington, DC 1987.
- RESNICK, L. B.: Shared cognition: Thinking as social practice. In: RESNICK, L. B./LEVINE J. M./TEASLEY, S. D. (Eds.): Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC 1991, pp. 1–20.
- RILEY, M. S./GREENO, J. G./HELLER, J. I.: Development of children's problem-solving ability in arithmetic. In: GINSBURG, H. P. (Ed.): The development of mathematical thinking. New York 1983, pp. 153–196.
- ROGOFF, B./LAVE, J. (Eds.): Everyday cognition: Its development in social context. Cambridge, MA 1984.
- RUBIN, K. H./FEIN, G. G./VANDENBERG, B.: Play. In: HETHERINGTON, M. (Ed.): Handbook of child psychology. Vol. 4: Socialization, personality, social development. 4th ed., New York 1983, pp. 693–774.
- SAXE, G. B.: Candy selling and math learning. In: EDUCATIONAL RESEARCHER 17 (1988), pp. 14–21.
- SCOTT, P./ASOKO, H./DRIVER, R.: Teaching for conceptual change: A review of strategies. In: DUIT, R./GOLDBERG, F./NIEDDERER, H. (Eds.): Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. Kiel 1992, pp. 310–329.
- SCRIBNER, S.: Studying working intelligence. In: ROGOFF, B./LAVE, J. (Eds.): Everyday cognition: Its development in social context. Cambridge, MA 1984.
- SEGAL, J. W./CHIPMAN, S./GLASER, R. (Eds.): Thinking and learning skills. Vol. 1: Relating instruction to research. Hillsdale, NJ 1985.
- SIMON, H. A.: Information-processing theory of human problem solving. In: ESTES, W. K. (Ed.): Handbook of learning and cognitive processes. Vol. 5: Human information processing. Hillsdale, NJ 1978.
- SPIRO, R. J./FELTOVICH, P. J./JACOBSON, M. J./COULSON, R. L.: Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In: EDUCATIONAL TECHNOLOGY 31 (1991), 5, pp. 24–33.
- STRIKE, K. A./POSNER, G. J.: Conceptual change and science teaching. In: EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION (1982), 4/3, pp. 231–240.
- STROHSCHNEIDER, S.: Problemlösen und Intelligenz: Über die Effekte der Konkretisierung komplexer Probleme. In: DIAGNOSTICA 37 (1991), S. 353–371.
- TREINIES, G./EINSIEDLER, W.: Direkte und indirekte Wirkungen des Spielens im Kindergarten auf Lernprozesse/Lernleistungen im 1. Schuljahr. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 17 (1989), S. 309–326.
- VYGOTSKY, L. S.: Thought and language. Cambridge, MA 1962.
- ZUZOVSKY, R./CHEN, D./TAMIR, P.: Science knowledge acquired within and outside the school. In: STUDIES IN EDUCATIONAL EVALUATION 16 (1990), 3, pp. 399–420.

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren

Das Auflösungsvermögen ihrer Beobachtungen und Beschreibungen steigern Wissenschaften bisweilen unter dem Druck praktischer Anforderungen oder angesichts der Fortschritte in Nachbardisziplinen, bisweilen aber auch aus eigener Kraft. Hier gab den Anstoß eine intradisziplinäre Kontroverse, von der man nur im Rückblick sagen kann, daß sie der Anfang war – der Anfang vom Ende des Elementaren.

Wer die Rolle des Zufalls in der Geschichte wie im Lebenslauf bedenkt, wird der Stilisierung von Kontinuität, die ich wage, mit Reserve begegnen. Ich betone deshalb, daß die Entwicklung, deren Anfang mein Thema ist, mit einer Diskontinuität begann – sofern Biographisches als Beweismittel zugelassen wird. Danach hat mein Beitrag fünf Abschnitte: ROEDERS Kritik am Begriff des Elementaren in KLAFFKIS Dissertation (1) und an der „historisch-systematischen Methode“ (2) regt dazu an, „das Elementare“ als didaktische Metapher zu variieren (3) und auf eine Theorie der Schule zu übertragen, um den Kontext zu skizzieren (4), in dem meine Interpretation (5) einen Text von ROEDER sieht.

Begonnen hat die Geschichte kurz vor ihrem richtigen Anfang als oral history, ohne schriftliche Quellen, etwas sagenumwoben und legendenbildend, wie sich das für anständige Geschichte gehört.

Daß Kinder aus der Art schlagen, ist für akademische Familien – die „Göttinger“ hatten in der deutschen Pädagogik nach 1945 in etwa den Rang eines Kurfürstengeschlechts – nicht weniger schmerzlich als für andere Eliten.

Besonders prekär wird die Tradierung des Familiensinns, wenn es sich wie bei PETER ROEDER um ein Mitglied handelt, das erst in schon fortgeschrittenem Alter aufgenommen wird und obendrein in schlechte Gesellschaft gerät: In verqualmte Zirkel, die Politik „wissenschaftlich“ zu betreiben vorgeben, und Geheimbünde, die als Empiriker firmieren und – obwohl Gesinnungsgemeinschaften – nur noch „Gesellschaftliches“ sehen wollen oder skrupellos der menschlichen Seele „experimentell“ zu Leibe rücken. Wie in besten Kreisen ebenfalls, ist sogar der noch schlimmere Verdacht nicht auszuschließen, daß ELISABETH BLOCHMANN, obzwar Göttinger Abkunft, dann aber geflohen und nach der „Emigration“ mit dem angelsächsischen Bazillus rationalen Denkens (einer dem Göttinger Nachwuchs fremden¹ Denkungsart) infiziert, es mit der Bekehrung ROEDERS zum Göttinger Familiensinn nicht hinreichend ernst nahm – hätte sie ihm doch zumindest den schlechten Umgang untersagen müssen! – Heute sehen wir die Folgen.

Aus ROEDER wurde ein Anstifter jenes sozialwissenschaftlichen Aufstandes gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik, der noch immer nicht endgültig niedergeschlagen ist; und seine Anstöße zur Atomisierung des Elementaren sind keine verzeihliche Jugendsünde, wenn man die Folgen der Lehr-Lern-Forschung für den Bildungsbegriff bedenkt.

1. Das pädagogische Problem des Elementaren

Als ROEDER KLAFKIS Dissertation rezensierte², gaben der Begriff und das Problem des Elementaren ihm Gelegenheit, weitergehende Kritik an der „historisch-systematischen Methode“ vorzutragen (was mich im nächsten Abschnitt zu einem methodologischen Exkurs zwingt). Die Kontingenzformel „Das pädagogische Problem des Elementaren“ faßt prägnant (Singular!) das in KLAFKIS bildungstheoretischer Sicht Gemeinsame der vielen von ihm rekonstruierten Bemühungen um Kriterien für die Auswahl von Gegenständen für schulisches Lehren und Lernen. Demnach sei als Lehrgegenstand nur legitim, was zwei Kriterien genügt: Es muß („material“) der kulturellen Überlieferung wert, jedoch zugleich („formal“) geeignet sein, Heranwachsenden zur „Bildung“ zu dienen. Das Doppelkriterium erfüllen Gegenstände, die nicht nur als „Besonderes“ für sich selbst stehen, sondern darüber hinaus auf etwas „Allgemeines“ verweisen, auf „Kategorien“, mit denen sich Menschen etwas in der Welt (also auch ihre Gedanken; J.D.) erklären.

„Elementar“ ist dann jenes „Besondere“, das am besten geeignet ist, Heranwachsende für das Allgemeine aufzuschließen und ihnen das Allgemeine zu erschließen („doppel-seitige Erschließung“); gesucht ist der „prägnante Fall“ oder, profan gesagt, das beste Beispiel, etwa für die „Einsicht“, daß Luft „nicht nichts ist“. Und auf den ersten Blick ist das einfachste Beispiel das beste!

Das ist der Punkt, an dem ROEDERS Kritik sich entzündet. Er hat in historischer (in nicht nur ideengeschichtlicher) Perspektive den gut 200jährigen Kampf um die Einführung der „Schule für alle Heranwachsenden“ vor Augen, dabei besonders die bis in unsere Tage bemerkbare Unterscheidung von höherem und niederem Schulwesen, die in unterschiedlichen Lehrplänen und Lehrämtern mit unterschiedlicher Ausbildungszeit und Besoldung fortwirkt, und assoziiert mit dem Wort „elementar“ die Elementarschule als die Schule für das einfache Volk. ROEDER muß es irritieren, daß KLAFKI, auf seine bildungstheoretische Problemstellung fixiert, die andere Konnotation nicht kommentiert und das Mißverständnis provoziert, er schließe „volkstümliche Bildung“ als Variante in seine „Theorie der kategorialen Bildung“ ein.

Läßt man das bloß Historische der Kontroverse auf sich beruhen, bleibt die systematische Frage, die ich hier so zuspitzen will: Wie kann das Lehren, soweit es auf „Vereinfachungen“ angewiesen ist, die Gefahr mindern, nur die Illusion des Verstehens statt „wirklichem Verstehen“, Scheinwissen statt „wahrem Wissen“ und Halbbildung statt „kategorialer Bildung“ zu „vermitteln“?

Streng kategorial genommen, gibt es, das sei sicherheitshalber vorab betont, kein „wahres Wissen“ (jedenfalls nicht, wenn man wissenschaftstheoretische Maßstäbe an den Begriff der Wahrheit anlegt; vgl. DIEDERICH 1994), also auch kein „wirkliches Verstehen“ (dies auch nicht in zwischenmenschlichen Angelegenheiten) und also „kategoriale Bildung“ auch nur als Vergewisserung über Kategorien, deren man sich beim Denken bedient (mehr oder minder „realitätstüchtigen“ Kategorien, falls es die Realität wirklich gibt). Doch das will ich hier nicht thematisieren. Daß Bildungstheorien, die mit den genannten Begriffen operierten, von wissenschaftlich nicht mehr haltbaren Voraussetzungen ausgingen, ist nur noch historisch interessant. Systematisch möglich hingegen ist die Frage in der graduellen Version, die unter Verzicht auf zu starke Begriffe lautet: Wie lassen sich Vereinfachungen vermeiden, die zu stark vereinfachen? Dazu gehört zwar auch die Frage, wie sich die für Lehren und Lernen wohl unvermeidliche Illusion, es sei dank der „Vermittlung“ etwas „verstanden“ worden, weiterhin motiva-

tional nutzen läßt, obwohl nun zur Vermittlung des Wissens der Hinweis auf dessen Vorläufigkeit, Begrenztheit und Unsicherheit gehört. Doch soll hier dieses „Geheimnis des Sokrates“³, die „ethische Funktion“ jeglichen Unterrichts (PRANGE 1983), nicht diskutiert werden; denn das Problem einer angemessenen Vereinfachung beim Lehren stellt sich nicht nur dem, der „exemplarisch“ lehren und lernen lassen will, weil angeblich nur das mit Sicherheit die „Befähigung zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität“ zu entwickeln hilft, sondern auch jedem, der von der Schule weniger erwartet, nämlich vorwiegend Einübung in Kultur- und Arbeitstechniken und „orientierendes“ Lehren mit Lehrzielen basaler und banaler Art, die vor Gericht einer kritisch-konstruktiven Didaktik nur darum noch eben Gnade finden, weil auch bildungstheoretisch nicht mit letzter Sicherheit auszuschließen ist, daß Heranwachsende, die in der Schule nur instrumentellen Lehrzielen ausgesetzt waren und deshalb (?) dort nur (!) Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt haben, trotz gegenläufiger Indoktrinationsbemühungen der Schule und der jeweiligen Obrigkeit die „Instrumente“ in ihrem eigenen Sinne nutzen (vgl. NIPPERDEY 1977).

2. Die historisch-systematische Methode

KLAFFKI beanspruchte, eine „Problemgeschichte“ verfaßt zu haben, verwendete aber diesen Begriff synonym mit dem der „historisch-systematischen Methode“. Unterscheidet man beides, sagt ROEDERS Kritik im ersten Fall, daß das Problem, um das es KLAFFKI geht, zwar ein rein begriffliches ist, daß aber die Bedeutung von Begriffen mit den zeitgeschichtlichen Umständen variiert. Also, so sein zweiter Schritt in dieser Argumentation, können (sofern die Geschichte nicht zum Stillstand kommt) auch „systematische“ Folgerungen aus der Erörterung früherer Problemlagen nicht mit dem Anspruch vorgebracht werden, „überzeitliche“ Erkenntnisse zu sein. Der zweite Schritt vermischt zwei Argumente.

Unterscheidet man Fragen und Antworten bzw. Probleme von Lösungen (DIEDERICH 1985) und setzt für beides unterschiedliche Zeithorizonte an, kann es durchaus auf „dieselbe“ Frage verschiedene Antworten geben, und aus dem engeren Zeithorizont (Antworten) erscheint der weitere (Fragen) als relativ (!) „überzeitlich“. „Überzeitlich“ absolut zu denken, ist hier falsch, weil es beides, dieses Problem und diese Antworten, frühestens gibt, seit Menschen denken⁴. ROEDER (1962) hat das Argument in seiner Erwiderung auf KLAFFKIS Replik in der Variante vorgebracht, die „Begriffe“ von „Fakten“ unterscheidet (Begriffe wandelten sich nicht „im gleichen Tempo“ wie „die in ihnen erfaßten Vorgänge“), hielt das aber damals noch für eine „logische Differenzierung“, und hat es deshalb versäumt, „Zeit als Argument“ zu nutzen, KLAFFKIS „Theorie der kategorialen Bildung“ (einer Problemlösung) eine geringere Lebensdauer vorauszusagen als dem „pädagogischen Problem des Elementaren“.

Im zweiten Fall kritisiert ROEDER (sozusagen als Geburtsfehler der „historisch-systematischen Methode“), insgeheim wisse hier jeder Autor schon vor Beginn der Untersuchung, welches Ergebnis sie haben werde. Dieser Vorwurf hat vor Gericht der vorherigen Argumentation keinen Bestand. Bevor ich das zeige, verweise ich auf eine auch von Empirikern benutzte Version der „Münchhausen-Methodik“, sich am eigenen Schopf aus einem Sumpf zu ziehen: Die Varianz einer Komplexität wird zerlegt, um „bessere Fälle“ als Vorbild für die Verbesserung von „schlechteren“ zu nehmen. Im individuellen

Fall können so Lehrer von sich selbst lernen, im „hermeneutischen Zirkel“ lernen Argumente aus Argumenten.

So kann man allerdings nur denken, wenn man zuvor der Logik und der Wissenschaft angemessene Plätze zuweist. Nimmt man nämlich Logik als einziges Kriterium, kann die historisch-systematische Methode nur entweder historisch genau oder systematisch streng sein; enthält sie doch die paradoxe Anweisung, die Komplexität dessen, was ihr zum Gegenstand wird, sowohl zu „rekonstruieren“ als auch zu „reduzieren“⁵. Betrachtet man dagegen Wissenschaft als „auch nur eine Praxis“ und Komplexität als ohnehin niemals „originalgetreu“ rekonstruierbar⁶, ist jede Rekonstruktion auch eine Reduktion und „nur“ noch zu sagen, wie die unvermeidlichen Kompromisse in faule und akzeptable unterschieden werden können (relativ zu eher „historischen“ oder „systematischen“ Absichten einer Untersuchung)⁷. Dann ist KLAFFKIS Problemgeschichte nur an ihrem eigenen Maßstab zu messen und Kritik muß belegen, daß die (begriffsgeschichtliche, nicht sozialgeschichtliche, also eher reduktive als rekonstruktive) Arbeit damals (!) bekanntes Wissen zu ihrem eigenen Nachteil unbeachtet ließ.

ROEDERS Unterscheidung zwischen einer politischen und einer unpolitischen Konnotation des Wortes „elementar“ führte, was die systematische Frage (nicht die historische) angeht, auf das Problem nicht zu stark vereinfachender Vereinfachungen. Mein nun folgender Blick auf „das Elementare“ als Metapher führt auf die Gegenfrage, wie Abstraktionen zu vermeiden sind, die allzu stark abstrahieren.

3. Das Elementare als Metapher

Als KLAFFKI seine Untersuchungen begann, waren bereits zu vielen Elementen Isotope bekannt und auch das Atom galt nicht mehr als unteilbar. Wer eine(n) kluge(n) Chemielehrer(in) hatte, erfuhr, daß „Elemente“ die Grenze zwischen Chemie und Physik markieren, daß die Griechen sich vier dachten, hörte die Legende von einem Traum, in dem MENDELEJEV über die Anordnung der Spielkarten bei der Patience auf sein periodisches System der Elemente gekommen sei, oder bekam wenigstens gesagt, daß es in Zeilen und Spalten gemäß dem Aufbau des Atom-„Kerns“ und der Anzahl ihn umgebender „Schalen“ (in denen Elektronen „kreisen“) geordnet sei. Später wurde möglicherweise noch hinzugefügt, der ganze Aufbau (bunter Kugeln mit „Steckärmchen“, aber auch des Atoms) sei ein Modell, ein Bild davon, wie „es“ sein könnte, das mit den merkwürdigen „Verbindungen“ der Atome zu Molekülen. In Physik war dann auch noch von „Kernspaltung“ die Rede und damit die vorläufig letzte Illusion ruiniert. Der Hang zur immer genaueren Rekonstruktion relativierte schließlich sogar die systematische Unterscheidung von Materie und Energie – auf Dauer hat offenbar die „Reduktion von Komplexität“ keine Chance gegen ihr Opfer, die Komplexität; es sei denn, sie wird immer raffiniert.

Naturwissenschaftliches Wissen ist wie pädagogisches dem Wandel der Zeiten anheimgegeben. So kommt es, daß ich neue Bedeutungen alter Wörter in ideologiekritischer Manier gegen die auf ältere Bedeutungen gestützten Metaphern wenden kann⁸. Die Evolution des „gesamtgesellschaftlich“ erzeugten Wissens bedrängt (spätestens wenn Schulfächer den Schülern die neuen Bedeutungen vermitteln) „ökologische Nischen“, in denen das pädagogische Wissen nistet, übt Anpassungsdruck auf andere Schulfächer und das didaktische Denken aus und stärkt oder weckt das Bedürfnis, das Raffinement

der Reduktion zu steigern. Hier setzt Gedanken frei, daß nun das Elementare im Plural gedacht werden darf. Konkurrierende Beispiele für die Einsicht, daß Luft nicht nichts ist, steigen ins Bewußtsein auf: Der Ventilator (vormals der Fächer), Wind, den man durch Schaukeln erzeugt, das Aufblasen des Luftballons, bis er platzt, der Fußball und der Autoreifen, der Fallschirm, der Drachenflieger und das Segelflugzeug – ob die Milchbüchse (COPEI 1969) seligen Angedenkens da noch mithalten kann? Selbstverständlich muß sie in der Lehrerbildung weiterhin erwähnt werden, als prominentes Beispiel für das, was in der bildungstheoretischen Didaktik unter einem Beispiel verstanden wurde, das „elementar“ ist (KLAFFKI 1959), aber dann muß auch von „Isotopen“ die Rede sein und vom Problem des Transfers sogenannter „Einsichten“. Denn die Frage ist ja, ob der bloße Hinweis, daß die Diagonale im Quadrat als Seite eines Quadrats doppelten Flächeninhalts PLATONS Beispiel für den Unterschied zwischen Messen und Zählen war, bei allen, die das hören, eine Assoziation zu Uhren auslöst, die die Zeit „analog“ oder „digital“ anzeigen, und ob außer Linguisten noch jemand damit die Unterscheidung von Semantik und Syntax (HÖRMANN 1978) oder Metakommunikation und Kommunikation (WATZLAWICK u.a. 1974) assoziiert.

Die erste Frage (wie sich Vereinfachungen vermeiden lassen, die zu stark vereinfachen) erhält damit als zweite, ihr Komplement, die Gegenfrage, wieviel Verallgemeinerung das einzelne Beispiel trägt, das heißt, wie man Abstraktionen vermeiden kann, die übermäßig abstrahieren. Die gemeinsame Antwort auf beide Fragen ist rein quantitativ (für Bildungstheoretiker enttäuschenderweise nicht qualitativ): Man braucht nicht bessere Beispiele, sondern mehr. Wer die beiden Grenzen der „Elementarisierung“ kennt, sieht in der weiteren „Atomisierung“ von Lernprozessen, in der Analyse in Schulen geforderter und geförderter Fähigkeiten und in der Rekonstruktion ihrer Aktualisierung bei der Auseinandersetzung mit Problemen und Aufgaben eine Möglichkeit, dem geschilderten Dilemma zu entkommen.

4. Homogenität als Fiktion

Das öffentliche allgemeinbildende Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland hat auch sein „Elementares“, die Schulstunde. Diese Einheit ist das „Element“, aus dem das ganze System gebaut ist. Zeitlich zwar meist nur 45 Minuten umfassend, sachlich nach den verschiedenen Schulfächern unterscheidbar, wird sie in sozialen Systemen appliziert, die man Schulklassen nennt, und diese sind (der Idee nach) heutzutage altershomogen zusammengesetzt. Schon das hat Folgen, Unterricht als Teil schulischer Sozialisation⁹, an deren „mikroskopische Rekonstruktion“ (MARKOWITZ 1986) ich erinnere, damit die Atomisierung, von der ich spreche, nicht einzigartig wirkt. Aus Schulstunden sind die Stundenpläne der Schüler gemacht, die der Lehrer und die der Schulen. Die Anzahl zu erteilender oder zu absolvierender Schulstunden definiert Ressourcenbedarf und Bildungsabschlüsse. Die Trias Stunde–Klasse–Fach regiert alles, was etwas euphemistisch Bildungssystem genannt wird. Wer an sie rührt, ist ein potentieller Systemveränderer.

Ich schildere das etwas dramatisch, damit ROEDERS Beihilfe zur Atomisierung dieses „Elementaren“ in ihrer Bedrohlichkeit für die Selbstverständlichkeiten gesehen wird, an die alle gewöhnt sind, die in diesem System arbeiten, die es beaufsichtigen oder verwalten und die es durchlaufen, nutzen, finanzieren und sich darauf verlassen, daß es (wie gewohnt!) „funktioniert“.

Wie auf der „materialen“ Seite die Fiktion, es gäbe jeweils nur ein Elementares, überzeugend wirken kann, so auf der „formalen“ Seite die Fiktion, die Schulklasse sei homogen. Doch beides sind zu rigorose „Reduktionen der Komplexität“, mit denen auf Dauer nur leben kann, wer vieles, was seine Sinne als „Störung“ registrieren, als Störung fortbestehender Normalität verbucht, ohne die Möglichkeit einer kognitiven Reaktion, also lernen im Sinne einer Modifikation seiner Fiktion, in Betracht zu ziehen¹⁰. Je höher die Klassenstufe, desto seltener ist eine Schulklasse wenigstens noch bezüglich des Alters homogen. Schon das müßte die Fiktion irritieren. Aber das Alter war ja ohnehin nur Basis für weitergehende Homogenitätsannahmen: „Entwicklung“ (bis zur Einschulung), „Leistungsstand“ (hinreichend, nach der Versetzung in der Klasse mitarbeiten zu können) und sogar „Interessen“ (in klassischen Stufenlehren der Entwicklungspsychologie), aber auch „Urteilsvermögen“ in ethischen Fragen (in modernisierteren Varianten der älteren Fiktionen) sind, soweit „altersabhängig“, durch Altershomogenisierung gleich mit standardisiert. In einer in so vielen Hinsichten „homogenen“ Lerngruppe, so die Fiktion, müsse dann auch der(selbe) Unterricht auf alle Schüler ungefähr gleich wirken.

Auf allzu grobe Störungen dieser Fiktion hatte das Schulsystem schon lange reagiert (mit unterschiedlichen Schulformen für die verschiedenen „Begabungen“, zeitweise mit verschiedenen Schulen für Knaben und Mädchen, mit „Schulreife“-Untersuchungen und mit Versetzungsbestimmungen), nun aber traute es sich (trauten ihm die Reformer) eine vorsichtigere Reduktion der Komplexität zu, das heißt auch eine realitätsgrechere Rekonstruktion seiner Umwelt (dank der von ihnen vorgeschlagenen internen Umstrukturierung), und damit eine höhere Problemverarbeitungskapazität. Allerdings hielt sich die Zumutung in bescheidenen Grenzen. Die Frage war nur, ob das System es überlebt, wenn es die Komplexität, die es in den ersten vier Schuljahren zu verarbeiten gewohnt war, noch zwei (Förderstufe/Orientierungsstufe) oder vier bis sechs Jahre länger (integrierte Gesamtschule) aushalten muß. Die Maßnahmen „äußerer Differenzierung“, die als interne Umstrukturierung des Systems vorgeschlagen wurden, milderten die Zumutung wieder ab: Unterricht im nun als heterogen (!) bezeichneten Klassenverband, in Förderstufen „Kern“(!)unterricht genannt, sollte im Laufe der Schulzeit seltener, dafür Unterricht in Kursen, für die man die Fiktion, sie seien leistungshomogen (oder in Wahlpflichtfächern neigungshomogen!), beibehalten konnte, häufiger werden; gewohnte fachliche Anforderungen bestimmten den Differenzierungsbedarf.

5. Dimensionen der Schulleistung

Wer nun in diesem Zusammenhang das Gutachten von ROEDER zu den „Dimensionen der Schulleistung“ (ROEDER 1974) las, wurde durch eine penible Analyse der Ergebnisse vorliegender (vor allem amerikanischer) Versuche zur Rekonstruktion des Konstrukts „Schulleistung“ mit Schwierigkeiten und Grenzen der empirischen (psychometrischen) Untersuchungsmethodik und daraus resultierenden Problemen für Interpretationen der Ergebnisse konfrontiert und vor die Wahl gestellt, darauf kognitiv oder normativ zu reagieren, also die Fiktion der Homogenität aufzugeben oder an ihr festzuhalten.

Bevor ich ROEDERS abwägende Zusammenfassung referiere, will ich die für mich zentralen Befunde der Analyse aufzählen und meine „Zusammenfassung“ mit möglichen anderen konfrontieren. Ich las: Geringe Korrelationen zwischen Zeugnisnoten und Test-

ergebnissen (teils weil Noten „Leistung“ nur summarisch und über lange Zeit ausmittelnd schätzen, teils weil manches, was die Tests prüfen, gar nicht unterrichtet wurde); deutliche Leistungsprofile, das heißt unterschiedliche Ausprägung von Teilfähigkeiten, wenn man Tests heranzieht, hingegen kaum welche, wenn Noten analysiert werden; dies bereits eine Projektion von aggregierten Daten (Varianzen, Korrelationen, „extrahierten Faktoren“) auf die „diagnostische“ Ebene (also einzelne Schüler), aber noch nicht auf Unterricht; denn dort ist obendrein die Frage, in welcher Kombination durch Sub-Tests unterschiedene Teilfähigkeiten von einzelnen Aufgaben (bzw. von Aufgaben eines bestimmten Typs) in Anspruch genommen werden und ob der Schüler diese nun genau so aktualisieren kann wie während des Tests, wurden sie doch im Test „isoliert“¹¹, und sollen hier nun kombiniert werden („Textverständnis“ ist, außer bei reinen Rechenaufgaben, im Unterricht immer nötig, bei Tests jedoch eventuell nur bei der Instruktion, die mangelndes gewöhnlich durch Einübung mit Beispiel-Aufgaben zu stützen sucht); zuletzt (methodologisch am Anfang) völlig divergente Kognitionstheorien als Basis der Testkonstruktion (ich erinnere an ROEDERS Kritik der historisch-systematischen Methode) und (angenommen der als Diagnostiker geschulte Lehrer wisse das alles) das Problem, die Lehrmethode den Lernvoraussetzungen der Schüler anzupassen.

Mitleid mit dem Schulsystem, mit der Schule überhaupt und jeder einzelnen kommt da in mir auf: Wie soll das Schulsystem (in der Einzelschule das Kern-Kurs-System) einer dermaßen überkomplexen (und im Zeitablauf gar chaotischen) Komplexität gerecht werden? Gewiß kann ich als Vater behaupten, mich überrasche nichts von alledem, seien eigene Kinder doch viel rätselhaftere Wesen, als es Schüler oder erst recht Versuchspersonen sind; aber wie paßt diese Behauptung zu der Fiktion, Gruppen, deren Lehrer ich bin, seien leistungshomogen?

Wäre ich ein gewohnheitsmäßiger Schulkritiker, könnte ich meine Überzeugung bestätigt sehen, daß „die Schule“ zwar an Festtagen verspricht, um jedes einzelne Kind bemüht zu sein, im täglichen Betrieb aber Individuelles (soweit es Lehrern überhaupt bekannt wird) meist ignoriert und darauf hinarbeitet, tautologisch die „Homogenität“ herzustellen, die sie voraussetzt.

ROEDERS Interpretation irritiert beide Überzeugungen. Wer von der „Einzigartigkeit des Individuums“ her „Individualisierung“ als einzig mögliche Konsequenz aus seinem Gutachten erwartet, erhält zu bedenken, daß es an der Wissensbasis dafür mangelt. Schon die zur „fächerübergreifenden“ Differenzierung benötigte Intelligenz- oder Begabungsdiagnostik hat nicht das erwartete Auflösungsvermögen; für „fachspezifische“ Differenzierung sind die vom einzelnen Schulfach gestellten Leistungsanforderungen (in Analogie zur Intelligenzdiagnostik) überhaupt erst in ihre Komponenten zu zerlegen. Das Gutachten diskutiert Hindernisse auf dem Weg zu einer solchen „Dimensionierung“ und referiert, was man trotzdem als „Forschungsstand“ bezeichnen kann.

ROEDER hebt zwei Probleme hervor: Eine Rekonstruktion analog der psychometrischen ist ein Notbehelf (eigentlich müßten die Fachdidaktiken die kognitionstheoretischen Grundlagen für die Testkonstruktion legen); die Meßfehler der bisher eingesetzten Tests erlauben zwar Forschung (Zerlegung der Leistung in ihre Komponenten), sind aber zu groß für Diagnostik im Einzelfall. Zu erwähnen ist außerdem das „logische Prognosedefizit“ (OFFE 1975) als grundsätzlicher Mangel dieses Weges. Wenn Unterricht gemäß der Diagnose „kompensatorisch“ ist und tatsächlich diagnostizierte Defizite ausgleicht, falsifiziert er damit die Diagnose, macht also die auf sie gestützte Differenzierungsmaßnahme obsolet.

Das beeinträchtigt zwar nicht eine „summative“ Evaluation, die den Erfolg von Maßnahmen nachträglich mißt, aber „formative“, die das begleitend tun will. „Prognostische Validität“ wird zu einem paradoxen Gütekriterium. Im anderen Fall (der Unterricht soll Stärken stärken) gilt umgekehrt, daß Mißlingen mehrdeutig bleibt: War der Unterricht schlecht oder die Diagnose falsch?

Abschließend sei hier angefügt, daß die gesamte Argumentation auch für Maßnahmen „innerer“ Differenzierung gilt.

Dem Schulkritiker wird es zunächst gleichgültig sein, ob es der Schule am „guten Willen“ oder an der Wissensbasis fehlt. Er muß sich mit einem ganz anderen Argument auseinandersetzen. Weil es oft an einer soliden Wissensbasis für Differenzierungsmaßnahmen mangelt, empfiehlt ROEDER, Maßnahmen „äußerer“ Differenzierung auf wenige, klar umgrenzte Fälle kompensatorischen Unterrichts zu beschränken, im übrigen aber den Unterricht im „heterogenen“ Klassenverband möglichst lange durchzuhalten. Er hat dafür drei Gründe. Erstens bestehe bei vermeintlich homogenen Lerngruppen die Gefahr, daß sich der Unterricht dem Niveau anpaßt, das von der Diagnose vorhergesagt wurde; das sei für leistungsschwache Kurse selbst im Fall zutreffender Diagnose problematisch, weil die Schüler auf ein anforderungsarmes Niveau festgelegt würden, insbesondere, wenn das langfristig (über mehrere Halbjahre hin) geschieht. Zweitens biete (umgekehrt) Unterricht im heterogenen Klassenverband ein anregungsreicheres Milieu, und dieser Grund sei desto mehr zu beachten, je öfter Anregungen von Mitschülern (z.B. vorbildhafte sprachliche Formulierungen) neben vom Lehrer ausgehende Anregungen träten oder diese ersetzten. Drittens sei Förderung des Leistungsvermögens (im Sinne des im Gutachten mit Vorbehalten, aber konsistent gebrauchten Leistungsbegriffs) für die Schule zwar nicht nur ein Ziel unter anderen, dürfe jedoch auch nicht so dominant werden, daß die Verfolgung anderer Ziele darüber zu kurz komme (z.B. Konkurrenzdruck als problematische Nebenwirkung einer zu starken Orientierung an Schulleistungen). Das Gemeinsame der drei Gründe, das zu sagen erlaubt, hier sei der Schulkritiker mit demselben Argument konfrontiert, ist eine implizite Problematisierung der Idee „individuelle Förderung“: Der dritte Grund ist aus der weiteren Debatte um Gesamtschulen in vielen Varianten bekannt. Immer werden andere „Leistungen“, die unbestritten gesellschaftlich erwünscht und pädagogisch zu begründen sind, gegen „reine“ Schulleistungen im engeren Sinne des Wortes ausgespielt. Anfangs „demokratische Leistungsschule“ und dominant an „Chancengleichheit“ bezüglich schulischer und beruflicher Karrieren orientiert, nahmen Gesamtschulen bald für sich in Anspruch, Schulen zu sein, die anderen Zielen ähnlichen Status zusprächen, und deshalb bei reinen Leistungsvergleichen von vornherein benachteiligt seien. Was sehr nach einer „guten Ausrede“ klingt, hat (Ausrede oder nicht) einen systematischen Gehalt, um den es hier geht. Wie bei den beiden anderen Gründen ist von Leistungen die Rede, deren Zustandekommen nicht allein oder vor allem von individueller Kompetenz abhängt (auch nicht von „sozialer“), sondern von „Lerngelegenheiten“, welche in der einen „Lernumgebung“ entstehen können und in der anderen nicht. Wenn man die Lehrer mitbedenkt und graduell formuliert, muß man sagen: Lerngelegenheiten, die in der einen Lernumgebung größere Eintretenswahrscheinlichkeit haben (leichter inszeniert werden können oder öfter entstehen) als in der anderen – und hier ist die „Schülerzusammensetzung“ der Lerngruppe (Kurs oder Klasse, aber auch Schule) diejenige Variable, die den entscheidenden Unterschied zwischen „Lernumgebungen“ ausmacht.

„Unterricht“ wird in diesem Argument nicht als „von der Schule und Lehrern für die Schüler gemacht“ gedacht, sondern als ein Geschehen, das sich aus Interaktionen der

Schüler (miteinander, nicht nur mit dem Lehrer!) überhaupt erst ergibt (und deshalb! „relative Autonomie“ besitzt), aber auch als ein Geschehen, das durch „Setzen von Rahmenbedingungen“, also Organisation, in die gewünschten Bahnen¹² gelenkt werden kann, so oder so, in Bahnen, die sich laut ROEDERS Argument erheblich unterscheiden.

Der individuellen Qualifizierung mit dem Lehrer als einem (vor oder nach dem Schüler) Hauptverantwortlichen und einem „Lernen in Einsamkeit und Freiheit“ (vorbereitet in der „Dyade“), hält Roeders Argument „soziale Systeme“ entgegen, deren „Eigenleben“ (Emergenz)¹³ als die „empirische Bedingung der Möglichkeit“ für Lerngelegenheiten (manche, nicht alle) besonderen Rang erhält. Das sehe ich als sozialwissenschaftliche Alternative zu dem an individuellen Altruismus appellierenden pädagogischen Argument, Schulen seien „für alle Kinder da“ und deshalb „gezwungen“, der Berücksichtigung des Individuellen Grenzen zu setzen.

Der Umweg über die „Atomisierung des Elementaren“ hat sich also gelohnt und zeigt, daß der Apfel trotz seiner großen Entfernung vom Stamm doch einen pädagogischen Kern hat – dank des Umweges aber nun einen „harten“, würden Empiriker wohl sagen.

Anmerkungen

- ¹ Im sogenannten „Positivismusstreit“ zeigte sich später, daß „richtige Göttinger“ gegen einen kritischen Rationalismus sensu POPPER immun sind und die weniger selbstkritische Theorie Frankfurter Provenienz für Zwecke ihrer Selbstbeschreibung bevorzugen.
- ² ROEDER, P.: Bemerkungen zu WOLFGANG KLAFFKIS Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“; KLAFFKI, W.: Zu PETER ROEDERS „Bemerkungen ...“. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 53 (1961), 12, S. 571–581 und 582–593. Beide betonen, daß der Begriff Rezension hier interpretationsbedürftig sei. Einerseits sei die Kontroverse grundsätzlicher und das Buch nur der Anlaß; andererseits beziehe sich die Kontroverse nicht auf das ganze Buch. Beide halten das im Kontext der deutschen Pädagogik für ungewöhnlich „kritisch“.
- ³ Sein Geheimnis ist, denke ich, der Idee der Kritik und der Kultur des Zweifels eine „positive“ Aussicht gegeben zu haben: Das „höchste Wissen“ ist nicht die Wahrheit, sondern das Wissen um ihre Grenzen, die Grenzen „positiven“ Wissens.
- ⁴ Selbst die Kategorie „Zeit“ ist, obwohl das „logisch“ notwendig wäre, deshalb nicht überzeitlich, so ELIAS gegen KANT; vgl. ELIAS, N.: Über die Zeit. Frankfurt a.M. 1988.
- ⁵ Ein Charakteristikum der deutschen Pädagogik ist für mich ihr stetes Bemühen um ein „Sowohl-als-Auch“. Darin ähnelt die Formel „historisch-systematisch“ häufigen Stilisierungen des Verhältnisses von Theorie und Praxis: Wer hier „entweder-oder“ denkt, verkennt bereits das „Eigentliche“, bemerkt allerdings, wie oft das Bemühen um ein „Sowohl-als-Auch“ in einem „Weder-Noch“ endet.
- ⁶ Soweit mochten beide nicht gehen. Wie KLAFFKI an überzeitliche Erkenntnisse, glaubte ROEDER an die Existenz einer Realität, die (durch Rekonstruktion) zu einem „Faktum“ gemacht werden kann. Beide Überzeugungen sind metaphysisch (vgl. RUSSELL, B: Probleme der Philosophie. 3. Aufl., Frankfurt a.M. 1969, orig. 1912), aber für (wissenschaftliche und alltägliche) Praxis „zweckmäßig“ (vgl. POPPER, K.: Logik der Forschung. Tübingen 1966, S. 22–25).
- ⁷ ROEDER unterscheidet strikt zwischen seiner Kritik an der „historisch-systematischen Methode“ und seiner Hochachtung vor KLAFFKIS Leistung.
- ⁸ Metaphern wörtlich zu nehmen ist nur ein Spezialfall der Methode, den Geist beim Denken zu beobachten, die ich (hier mit besonderem Vergnügen) als die Methode einer „empirischen Geisteswissenschaft“ bezeichne.
- ⁹ Trotz LUHMANN immer noch zuerst: DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M. 1980.
- ¹⁰ Wer hier beim Lesen denkt, das sei aber merkwürdig ausgedrückt, hat bemerkt, wie ungern man seine gewohnten Denkweisen irritieren läßt. Wer sich durch Störungen nicht irritieren läßt und an seinen Überzeugungen festhält, „lernt“ (so NIETZSCHE) freilich auch, nämlich sich selbst (besser) kennen. Vgl. DIEDERICH, J.: Was lernt man, wenn man nicht lernt? In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 40 (1994), 3, S. 345–353.
- ¹¹ TREUMANN spricht von „Markierungsaufgaben“, wenn zur Lösung einer Aufgabe nur eine Teilfähigkeit (praktisch heißt das: vor allem eine) nötig ist. Vgl. TREUMANN, K.: Leistungsdimensionen im Mathematik-

- unterricht. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 21/2) Stuttgart 1974.
- 12 Für die Allgemeine Didaktik als Wissenschaft ist damit eine grundlegende Frage angesprochen, nämlich die nach der funktionalen Äquivalenz von „Organisation“ und „Interaktion“: Wann, wo und wie kann Unterrichtsplanung und -vorbereitung (= „nachmittags“) Unterrichtsführung (= „vormittags“) ersetzen oder entlasten?
 - 13 LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt a.M. 1984, S. 191–225. Diese Atomisierung des Elementaren und die (was das Auflösungsvermögen angeht) zwischen den „Dimensionen der Schulleistung“ und „Unterricht als Kommunikation“ liegenden weiteren Atomisierungen der „Lehr-Lern-Forschung“, für die Aufgaben (Probleme), Lösungswege und Lösungsschritte jeweils Elemente (und „kognitive Prozesse und Strukturen“ das Theoretische) sind, spreche ich nicht mehr an, weil andere Beiträge ROEDERS „Beihilfe“ erwähnen (und mir als weitere Belege meiner These dienen); denn „Elemente sind Elemente nur für Systeme, die sie als Einheit verwenden, und sie sind es nur durch diese Systeme“. „Element ist (heißt; J.D.) also jeweils das, was für ein System als nicht weiter auflösbare Einheit fungiert (obwohl es, mikroskopisch betrachtet, ein hochkomplex Zusammengesetztes ist).“ LUHMANN, a.a.O., S. 43.

Literatur

- COPEL, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. 9. Aufl. Heidelberg 1969, S. 103–105.
- DIEDERICH, J.: Fragen stellen oder Antworten geben? In: JOURNAL FÜR MATHEMATIK-DIDAKTIK 6 (1985), 3, S. 227–231.
- DIEDERICH, J.: Wahrheit ade – alles umsonst? In: POLLAK, G./HEID, H. (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim 1994, S. 149–162.
- DIEDERICH, J.: Was lernt man, wenn man nicht lernt? In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 40 (1994), 3, S. 345–353.
- DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M. 1980.
- ELIAS, N.: Über die Zeit. Frankfurt a.M. 1988.
- HÖRMANN, H.: Meinen und Verstehen. Frankfurt a.M. 1978.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959, S. 360.
- KLAFKI, W.: Zu Peter Roeders „Bemerkungen ...“. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 53 (1961), 12, S. 582–593.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt a.M. 1984, S. 191–225.
- MARKOWITZ, J.: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt a.M. 1986.
- NIPPERDEY, T.: Volksschule und Revolution im Vormärz. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft. Weinheim 1977, S. 111–136; hier besonders S. 111 f.
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: FRIEDRICH, D./ROTH, H. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50/1) Stuttgart 1975, S. 215–252; hier besonders S. 230.
- POPPER, K.: Logik der Forschung. Tübingen 1966, S. 22–25.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1983, S. 33–35, 41 und 45–47.
- ROEDER, P.: Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 53 (1961), 12, S. 571–581.
- ROEDER, P. M.: Zur Problematik der historisch-systematischen Methode. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 54 (1962), 1, S. 39–44; Zitat S. 42.
- ROEDER, P. M.: Dimensionen der Schulleistung. Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 21/1) Stuttgart 1974.
- RUSSELL, B.: Probleme der Philosophie. 3. Aufl., Frankfurt a.M. 1969, orig. 1912.
- TREUMANN, K.: Leistungsdimensionen im Mathematikunterricht. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 21/2) Stuttgart 1974.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J. H./JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. 4. Aufl., Bern 1974; hier besonders S. 62–67.

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?

Welche Rolle spielt Lehren für Lernen, und welche Bedeutung kommt der Person des Lehrers¹ für den Erfolg des Lehrens zu? Diese zwei ineinander verschränkten Fragen werden gestellt, seit mit der Einrichtung von Schulen als spezialisierten Orten des Lehrens und Lernens möglichst vielen Menschen in möglichst zweckmäßiger Weise eine möglichst anspruchsvolle Bildung vermittelt werden soll.

Die Doppelfrage ist aktuell geblieben, obwohl die Bedingungen, Vorgänge und Wirkungen des Unterrichts in unserem Jahrhundert zu einem bevorzugten Gegenstand erziehungs-, sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Forschung wurden. Geblieben ist aber auch bis heute die Gegensätzlichkeit, ja Widersprüchlichkeit der mehr oder minder wissenschaftlichen, in jedem Fall aber ideologisch anfälligen Antworten auf die beiden Fragen.

1. Die anhaltende wissenschaftliche Kontroverse um die Rolle des Lehrers für ein erfolgreiches Lernen der Schüler

Wovon hängt die Wirksamkeit des Lernens im schulischen Kontext ab? Von den spontanen Interessen der Schüler und den davon abhängigen Einfällen, Einsichten und Verständnisleistungen – wie es uns nicht nur viele Reformpädagogen, sondern auch manche moderne Kognitionspsychologen (z.B. GARDNER 1993) zu suggerieren suchen? Vom systematischen Erwerb des notwendigen Wissens und Könnens – wie es übereinstimmend von den Verfechtern der alten Paukschule und von den Vertretern der heutigen Expertiseforschung (ERICSSON/CHARNESS 1994) angenommen wird? Auch wenn es viele vermittelnde Positionen zwischen diesen extremen Auffassungen gibt, stellt sich bei so divergierenden Theorien doch die Frage, welche Rolle der Unterricht im Sinne einer zielgerichteten Planung, Steuerung und schließlich Gewährleistung des Lernens spielt. Wie notwendig und hilfreich sind externe Formen der Instruktion, und unter welchen Bedingungen erweisen sie sich als unwirksam oder vielleicht sogar als schädlich (etwa für ein tiefes Verständnis der Lerninhalte)? Schließlich erhebt sich die Frage, ob mit Instruktion lediglich ein effektives System von didaktischen Strategien, unterrichtlichen Methoden und einzelnen Lernsteuerungen gemeint ist, oder ob die Person des Lehrers darüber hinaus einen besonderen Einfluß auf den Lernenden und das Lernen ausübt.

Keine dieser Fragen ist bisher in wissenschaftlich befriedigender Weise entschieden; nahezu jede dezidierte Aussage dazu wurde und wird zum Anlaß heftiger Kontroversen.

¹ Mit Lehrer ist nicht ein Pädagoge männlichen Geschlechts gemeint, sondern es werden damit alle weiblichen und männlichen Angehörigen eines Berufsstandes bezeichnet.

Die praktischen Aufgaben des Lehrens und der Lehrerbildung sind deshalb allzu selten ein Feld der produktiven Nutzung solider wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern häufig ein Anwendungsgebiet für persönliche oder kollektive Überzeugungen, die sich teils auf generalisierte individuelle Erfahrungen, teils auf die unzulässige Verallgemeinerung einzelner Forschungsergebnisse stützen.

Diese Situation ist keineswegs erstaunlich, da selbst statistische „Megaanalysen“ (Metaanalysen über mehrere Metaanalysen) bisher kein theoretisches Licht in das empirische Dunkel gebracht haben. Auf der einen Seite wird „die Bedeutung des Lehrers für den Lernprozeß deutlich unterstrichen“ (FRASER u.a. 1987, S. 209); auf der anderen Seite ergibt sich ein sehr inkohärentes Bild des erfolgreichen Pädagogen. Es handelt sich nach den metaanalytischen Befunden nämlich um einen „gut ausgebildeten Lehrer mit geschickter Fragetechnik und hoher Leistungserwartung, der einen wohlgeplanten und streng organisierten Unterricht hält, das aufgabenbezogene Verhalten der Schüler sicherstellt, viel bekräftigt, das zielerreichende Lehren betont, tutorielle Hilfen gibt und diagnostisches Feedback anbietet“. Weniger bedeutsam oder sogar vernachlässigbar sind Merkmale wie „das Ausmaß und die Art des Lobens, der Enthusiasmus und die Effizienz des Lehrers (...) sowie die Individualisierung des Unterrichts“ (FRASER u.a. 1987, S. 208). Bei keinem der als wichtig identifizierten Einzelmerkmale ist der korrelative Zusammenhang mit der Schülerleistung höher als .29 (vgl. a.a.O., S. 207).

Metaphorisch gesprochen, könnte man bei einer Inspektion der verfügbaren Literatur den Eindruck gewinnen, daß verschiedene Beobachter von verschiedenen Standpunkten aus verschiedene Szenen des gleichen Theaterstücks wahrnehmen und ihre jeweiligen Interpretationen für die wahre und ganze Geschichte des gespielten Schauspiels halten.

Gibt es nach alledem also Anlaß für szientistischen Sarkasmus? Natürlich, wenn man über Jahrzehnte hinweg immer die gleichen Fragen und stets dieselbe Vielzahl von selbstgewissen Antworten hört. Selbstverständlich, wenn man dem Bericht eines deutschen Nachrichtenmagazins Glauben schenken darf, nach dem eine Firma für Unternehmensberatung in einem Gutachten für das Land Nordrhein-Westfalen die von ROEDER („Der Lehrer als Einzelkämpfer“, 1991) und vielen anderen bearbeitete wissenschaftliche Frage nach der Problematik des „Lehrerindividualismus“ in einer sich verändernden Schulkultur inzwischen kurz und bündig beantwortet hat. Verlangt werden von der kommerziellen Beratungsfirma nämlich Pädagogen mit „größerer Kompetenz im sozialen, erzieherischen und organisatorischen Bereich“ sowie der Fähigkeit zu „Teamarbeit, Kommunikation und Kooperation mit dem Ziel der Ablösung des Einzelkämpfers“ (DER SPIEGEL 1994, Nr. 47, S. 87). Wie wahr, möchte man sagen! Aber auch: Wie inhaltsleer, wenn man einerseits die Diskrepanz zwischen dem Wünschbaren und Machbaren sowie andererseits die Gefahr unbekannter, nicht-erwünschter Nebeneffekte eines solchen Reformvorschlags in einem komplexen Schulsystem mit vielfältigen Aufgaben und verletzlischen Akteuren bedenkt.

Also wäre das vorliegende Kapitel wieder einmal ein resignativ-ironischer Beitrag zu einer gelehrten Festschrift, der mit der Klage endet, daß niemand auf der Welt tut, was getan werden müßte? Dem ist keineswegs so. Mit den folgenden theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden wird vielmehr das Ziel verfolgt, statt der Suche nach letzten Wahrheiten und der Verkündung heilsbringender Botschaften ein konkretes Bild des „guten“ Lehrers zu entwerfen.

2. Eine vorläufige Definition des „guten“ Lehrers

In Theorien des Lehrers und des Lehrens kann es aufgrund unseres gegenwärtigen Erkenntnisstandes nicht um das Problem gehen, welche Bedeutung die Lehrerpersönlichkeit im ganzen oder isolierte didaktische Strategien immer und unter jeder Bedingung für das Lernen beliebiger Schüler haben, sondern um sehr viel spezifischere Fragestellungen. Das soll durch einige Beispiele verdeutlicht werden:

- Lassen sich in der komplexen Realität der Schule und angesichts eines breiten Spektrums verschiedener Zielkriterien „erfolgreichen“ Unterrichts Lehrer identifizieren, die durchwegs gut abschneiden, und wenn ja, zeichnen sich diese Lehrer durch bestimmte Persönlichkeits-, Kompetenz- und/oder Verhaltensmerkmale aus, durch welche sie sich von weniger erfolgreichen Lehrern unterscheiden lassen?
- Wenn sich auf diese Weise ein Typus des guten Lehrers beschreiben ließe, handelt es sich dabei um eine homogene Gruppe von Pädagogen mit ähnlichen Persönlichkeitseigenschaften und unterrichtlichen Handlungsstilen, oder kann man auf sehr verschiedene Weise ein guter Lehrer sein?
- Lassen sich typische Erfolgs- und Mißerfolgsmuster unterrichtlichen Handelns charakterisieren, wenn man gleichzeitig verschiedene Lernkriterien der Schüler und unterschiedliche pädagogische Funktionen des Lehrers berücksichtigt?

Solche Fragen stellen sich auf dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse, nach denen es viele hinreichende, aber kaum notwendige Bedingungskonstellationen erfolgreichen Lehrens gibt. Gestützt wird diese Auffassung durch empirische Befunde, die zum Beispiel dafür sprechen, daß ein vom Lehrer stark kontrollierter Unterricht je nach der Art dieser Kontrolle sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Lernleistungen der Schüler haben kann (WEINERT/HELMKE im Druck). Entscheidend für den Effekt ist offenkundig, ob es dem Pädagogen durch sein Handeln gelingt, die Schüler zu aktivieren, zu eigenen Denkanstrengungen zu bewegen, sie bei der produktiven Überwindung von Schwierigkeiten und Fehlern zu unterstützen, sie vor Sackgassen und Holzwegen zu bewahren, ihnen beim Aufbau einer geordneten Wissensbasis behilflich zu sein und ihnen notwendig werdende remediale Unterstützungen zukommen zu lassen – oder ob die Schüler unter dem Einfluß eines dominanten Lehrers zu passiven Rezipienten des Unterrichtsstoffes werden (SHULMAN 1982, WEINERT/HELMKE im Druck). Lernstimulierende Kompetenzen des Lehrers scheinen bei unmotivierten und ängstlichen Schülern sowie bei Kindern mit ungünstigen kognitiven Lernvoraussetzungen besonders wichtig zu sein.

3. Ein empirisches Beispiel für die Identifikation „guter“ Lehrer

Versteht man in Übereinstimmung mit theoretischen Überlegungen unter einem guten Lehrer den mehrkriterial und in vielen unterrichtlichen Kontexten erfolgreichen Lehrer, so ist es unergiebig, zur Erklärung dieses Phänomens nach allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen oder nach speziellen didaktischen Handlungsmustern zu suchen. Ausichtsreicher dürfte die Analyse mehr oder minder erfolgreich bewältigter pädagogischer Funktionen sein.

Dies soll im folgenden mit Hilfe von Daten geschehen, die im Rahmen der vierjährigen Längsschnittstudie SCHOLASTIK (*Schulorganisierte Lernangebote und Soziali-*

sation von Talenten, Interessen und Kompetenzen) in 54 Grundschulklassen des städtischen und ländlichen Münchner Raums gewonnen werden konnten. Für die hier berichteten Analysen wurden fünf verschiedene Erfolgskriterien des Unterrichts ausgewählt, wobei wir uns aufgrund des in Bayern obligatorischen Lehrerwechsels zwischen der 2. und 3. Klasse ausschließlich auf die Lehrer des 3. und 4. Schülerjahrgangs und auf die Entwicklung der Schüler im Fachgebiet Mathematik konzentrieren.

Berücksichtigt werden folgende fünf Zieldimensionen des Unterrichts: (1) die durchschnittlichen Leistungszuwächse der Klassen in arithmetischen Fertigkeiten und (2) im mathematischen Problemlösen, (3) die Verringerung der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern einer Klasse, (4) die Veränderungen der Lernfreude in Mathematik und (5) das Selbstbild eigener Fähigkeit für dieses Fachgebiet. Zwei dieser Kriterien beziehen sich auf die durchschnittlichen Leistungsfortschritte in den einzelnen Schulklassen. In einem Fall handelt es sich um die curricular geforderte Verbesserung arithmetischer Fertigkeiten während des 3. und 4. Grundschuljahrgangs; im anderen Fall geht es um die curricular nur vage umschriebene Steigerung der Leistungsfähigkeit bei der Bearbeitung von mathematischen Problemen. Mit dem dritten Kriterium wird die pädagogische Forderung an den Grundschulunterricht aufgegriffen, möglichst vielen Schülern die basalen mathematischen Kompetenzen zu vermitteln, so daß eine Verringerung der Leistungsvariation innerhalb der Klasse die Folge sein müßte. Geht man von relativ stabilen individuellen Unterschieden in den kognitiven Lernvoraussetzungen der Schüler aus, so ist aber zu erwarten, daß große durchschnittliche Leistungsfortschritte zu gleichbleibenden oder sich verstärkenden Leistungsdifferenzen zwischen den Schülern führen. Kann man bei der Leistungsmessung Deckeneffekte und im Unterricht auftretende Blockierungen der besonders leistungstüchtigen Schüler ausschließen, so muß es sich um eine besonders erfolgreiche Form zielerreichenden Lehrens handeln, der es gelingt, überdurchschnittliche Leistungsfortschritte der Schüler mit einer bedeutsamen Reduzierung der Leistungsunterschiede in der Klasse zu verbinden. Die zwei letzten Kriterien beziehen sich auf motivationale und affektive Ziele des Unterrichts, die oft, aber nicht immer mit dem Niveau kognitiver Leistungen kovariieren (vgl. HELMKE 1992). In der vorliegenden Studie handelt es sich um die Lernfreude in Mathematik und um das subjektiv beurteilte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten in diesem Fach.

Alles in allem wird also ein Satz sehr heterogener Ziele und Kriterien zur Identifikation „guter“ – im Sinne vielfältig erfolgreicher – Lehrer verwendet. Mit diesem breiten Spektrum kognitiver und motivationaler Merkmale gehen wir über die in den vorliegenden Studien zur mehrkriterialen Zielerreichung erkennbare Beschränkung auf zwei oder höchstens drei Kriterien (BAUMERT u.a. 1986, HELMKE 1988, HELMKE/SCHRADER 1990, GRUEHN 1994, TREIBER/WEINERT 1985) bewußt hinaus. Von einem guten Lehrer soll nur dann gesprochen werden, wenn im Vergleich zu einer repräsentativen Stichprobe von Schulklassen in der von ihm unterrichteten Klasse auf allen fünf Kriterien überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt werden.

3.1 Stichprobe und Methode der Untersuchung

Von den 54 Klassen der *Scholastik*-Studie werden nur die 47 Klassen mit vollständigen Datensätzen berücksichtigt. Da die klassenspezifische Zusammensetzung der Schüler sowohl das pädagogische Handeln des Lehrers als auch die Ergebnisse des

Tabelle 1: Deskriptive Merkmale der 47 Klassen: Klassengröße, durchschnittliches Intelligenzniveau (mit einem standardisierten Mittelwert von 100), Streuung der Intelligenzwerte, prozentualer Anteil der Mädchen und Prozentsatz jener Kinder in der Klasse, die Deutsch als Muttersprache erworben haben

	M	SD	Min	Max
Klassengröße (Zahl der Schüler)	23.17	0.72	12	31
Intelligenzniveau	99.96	4.91	86.82	109.10
Intelligenzstreuung	14.04	3.00	8.22	20.94
Anteil der Mädchen (in %)	49	11	32	100
Deutsch als Muttersprache (in %)	92	9	63	100

Unterrichts beeinflusst (vgl. WEINERT/SCHRADER/HELMKE 1992), werden in Tabelle 1 einige pädagogisch-psychologisch interessante Kennwerte (Mittelwerte, Standardabweichungen und Werte für die jeweils extremen Klassen) zusammengestellt.

Die *Scholastik*-Untersuchung ist an anderer Stelle ausführlich beschrieben worden (WEINERT/HELMKE im Druck), so daß wir uns hier auf eine Charakterisierung jener Merkmale und Methoden beschränken, die als Grundlage der folgenden Analysen dienen.

Im Rahmen regelmäßiger Schulbesuche (9 bis 12 pro Schuljahr) durch trainierte Wissenschaftler wurden neben Intelligenztests wiederholt speziell konstruierte Testverfahren zur Erfassung der Leistungsfortschritte in verschiedenen Unterrichtsfächern, unter anderem auch in Mathematik (separat für arithmetische Aufgaben und für mathematische Probleme), eingesetzt. Für die motivationalen Merkmale liegen Daten aus mehreren Fragebogenerhebungen vor. In die Analysen gingen ausnahmslos residualisierte Werte ein, das heißt, die am Ende der 4. Grundschulklasse ermittelten Kennwerte wurden um die entsprechenden Werte am Ende der 2. Klasse statistisch bereinigt, so daß es sich in allen Fällen um Veränderungsmaße handelt.

Die Informationen zur Charakterisierung des Unterrichts beruhen auf umfangreichen Beobachtungen im Klassenzimmer als Grundlage hochinferenter, über die 3. und 4. Klassenstufe hinweg aggregierter Beurteilungen verschiedener Merkmale des Lehrens und der Lehrer-Schüler-Interaktion. Erfasst wurden zum Beispiel die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, die Effizienz der Klassenführung, das aufgabenbezogene Aktivitätsniveau der Schüler (mit Hilfe niedriginferenter Aufmerksamkeitsbeurteilungen), die individualisierte Unterstützung der Lernenden, die Adaptivität der Instruktion, die Variabilität der Unterrichtsformen, das soziale Klassenklima und das Ausmaß kooperativen Lernens.

Im Rahmen einer ergänzenden Studie (LINGELBACH 1994) wurden bei einem Teil der erfolgreichen Lehrer zusätzliche Informationen über ihr pädagogisches Expertenwissen und über spezielle unterrichtliche Kompetenzen erhoben.

3.2 Ergebnisse der Untersuchung

Um die Frage nach den mehrkriterialen Erfolgen guter Lehrer beantworten zu können, wurde eine dreischrittige Analysestrategie benutzt. Im ersten Schritt werden die korre-

Tabelle 2: Interkorrelationen der fünf Zielkriterien

	1	2	3	4	5
1 Leistungsentwicklung in Arithmetik	1.00	.15	.22	.20	.16
2 Leistungsentwicklung im mathematischen Problemlösen		1.00	-.02	.04	.12
3 Egalisierung von Leistungsunterschieden in Mathematik			1.00	.06	.11
4 Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes in Mathematik				1.00	.55**
5 Entwicklung der Lernfreude in Mathematik					1.00

** p = .001.

lativen Zusammenhangsmuster zwischen den fünf Zieldimensionen überprüft. Der zweite Schritt besteht aus einer hierarchischen Clusteranalyse auf der Grundlage dieser Zielkriterien, um verschiedene Typen mehr oder minder erfolgreicher Lehrer identifizieren zu können. Im dritten Schritt wird dann überprüft, ob die erfolgreichen Lehrer über besonders effektive Lehrstrategien verfügen.

Erster Schritt: Wie unabhängig sind die fünf gewählten Zieldimensionen voneinander? Betrachtet man die in Tabelle 2 wiedergegebene Korrelationsmatrix, so zeigt sich eine beeindruckende Unabhängigkeit der einzelnen Variablen.

Sieht man von dem erwarteten bedeutsamen Zusammenhang zwischen den beiden motivationalen Merkmalen ab ($r = .55$), so ist keiner der Korrelationskoeffizienten statistisch signifikant. Mit anderen Worten: Mit den fünf Zieldimensionen können wichtige und weitgehend voneinander unabhängige Kriterien erfolgreichen Unterrichtens in die weiteren Analysen einbezogen werden.

Vorher bleibt freilich zu klären, ob die in Tabelle 1 dargestellten psychologischen Merkmale des Klassenkontextes mit dem Unterrichtserfolg auf den fünf Zieldimensionen zusammenhängen. Die in Tabelle 3 dargestellten Resultate zeigen nur für die Leistungsentwicklung bei der Lösung mathematischer Probleme numerisch beachtliche, zum Teil auch signifikante Zusammenhänge. Danach wäre der unterrichtliche Erfolg bei der Förderung mathematischer Problemlösungskompetenzen um so größer, je weniger ausländische Kinder (Kriterium: Deutsch als zweite Sprache) in einer Klasse sind

Tabelle 3: Korrelation der Zielkriterien erfolgreichen Unterrichts mit Merkmalen des Klassenkontextes und der Klassenzusammensetzung

	Klassen- größe	Intelli- genz- niveau	Intelli- genz- streuung	Anteil der Mäd- chen	Deutsch als Muttersprache
Leistungsentwicklung in Arithmetik	-.23	.09	.03	.11	.00
Leistungsentwicklung im mathematischen Problemlösen	-.11	.23	-.19	-.32*	.40**
Egalisierung von Leistungsunterschieden in Mathematik	-.01	.10	-.26	-.06	.08
Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes in Mathematik	.12	-.01	-.07	-.17	-.06
Entwicklung der Lernfreude in Mathematik	.13	-.20	.06	.02	.00

* p = 0.01.

** p = 0.001.

Tabelle 4: Charakterisierung der drei Cluster auf den Zielkriterien erfolgreichen Unterrichts (in Einheiten der Standard-Normalverteilung = z-Werte)

	Cluster 1 (N = 23)	Cluster 2 (N = 13)	Cluster 3 (N = 11)
Leistungsentwicklung in Arithmetik	.22	.80	-1.30
Leistungsentwicklung im mathematischen Problemlösen	.00	.55	-.60
Egalisierung von Leistungsunterschieden in Mathematik	-.24	.39	.07
Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes in Mathematik	-.14	.78	-.62
Entwicklung der Lernfreude in Mathematik	-.49	1.14	-.31

und je größer der prozentuale Anteil der Jungen ist. Dieses Befundmuster entspricht den aus der einschlägigen Forschungsliteratur abgeleiteten Erwartungen, die allerdings im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen und die mit der Muttersprache zusammenhängenden Effekte noch gründlicher studiert, interpretiert und relativiert werden müssen (vgl. HELMKE/RENKL 1993).

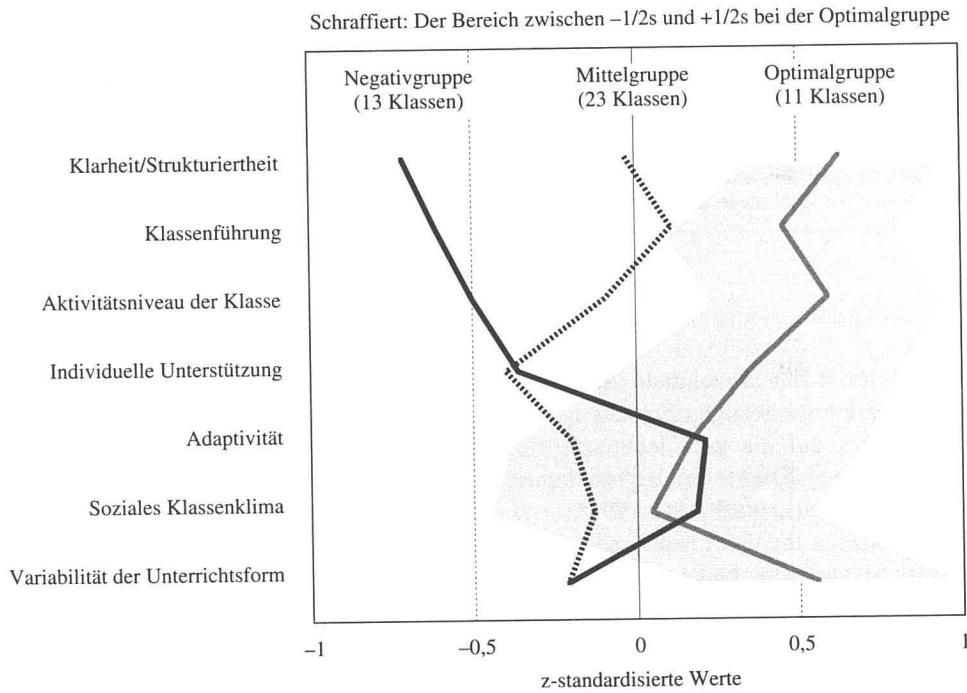
Für unseren thematischen Zusammenhang ist es wichtig, daß es über die erwähnten Effekte hinaus keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Klassenkontextes und den Unterrichtserfolgen auf den verschiedenen Zieldimensionen gibt, so daß dieser Aspekt bei den folgenden Analysen außer Betracht bleiben kann.

Zweiter Schritt: Aufgrund der wechselseitigen Unabhängigkeit und des geringen Zusammenhangs mit Merkmalen des Klassenkontextes eignen sich die fünf ausgewählten Zieldimensionen des Unterrichts gut für eine mehrkriteriale Klassifikation erfolgreicher und weniger erfolgreicher Lehrer. Zu diesem Zweck wurde eine hierarchische Clusteranalyse nach der Methode von WARD gerechnet (vgl. ALDENDERFER/BLASHFIELD 1984, ECKES/ROSSBACH 1990). Als heuristisches Kriterium für eine Bestimmung der Anzahl separierbarer Cluster wählten wir den sprunghaften Anstieg des Wertes der Fusionierungskoeffizienten. Auf dieser Grundlage ergab sich eine befriedigende Drei-Clusterlösung, die in Tabelle 4 dargestellt ist.

Cluster 1, das auch zahlenmäßig am größten ist (N = 23 Klassen), kann als „durchschnittlich“ bezeichnet werden: Sieht man von der negativen Entwicklung der Lernfreude ab, so weichen die Werte dieser Gruppe nur unwesentlich, teils positiv, teils negativ vom theoretischen Mittelwert ($z = 0$) ab. Cluster 2 umfaßt 13 Klassen und erfüllt präzise das von uns definierte Kriterium des „guten“ Lehrers mit überdurchschnittlichen Erfolgen auf sämtlichen fünf Zielkriterien; wir sprechen deshalb von „Optimalgruppe“. Der Gegentyp hierzu findet sich im dritten Cluster (N = 11), das – mit Ausnahme des durchschnittlichen Wertes für die Egalisierung – durchwegs unbefriedigende Unterrichtserfolge erkennen läßt, eklatant vor allem bei der Entwicklung arithmetischer Leistungen.

Dritter Schritt: Der empirische Befund, daß es neben einer relativ großen Gruppe unauffälliger, durchschnittlich wirksamer Lehrer auch einige sehr erfolgreiche und einige weniger erfolgreiche gibt, bietet eine günstige Voraussetzung, um verschiedene Indikatoren der Unterrichtsqualität bei den drei unterschiedlich erfolgreichen Lehrergruppen (grafisch) zu vergleichen. Abbildung 1 zeigt das Resultat.

Abbildung 1: Unterrichtsmerkmale bei unterschiedlich erfolgreichen Gruppen von Lehrern



Wie erwartet, findet der durchschnittliche pädagogische Erfolg der meisten Lehrer unserer Stichprobe seine Entsprechung in der Durchschnittlichkeit ihres Unterrichts, wenn man verschiedene Qualitätsmerkmale heranzieht. Ganz anders verhält es sich mit den kontrastierenden Profilen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Lehrer. Hier zeigen sich die größten Differenzen in der Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, in der Effektivität der Klassenführung, in der Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten (mit der Folge eines gesteigerten Aktivitätsniveaus), in der individualisierten Unterstützung der Lernenden und in der Variabilität der Unterrichtsformen, – durchwegs mit Vorteilen der erfolgreichen gegenüber den wenig erfolgreichen Lehrern. Erstaunlicherweise ergeben sich aber keine entsprechenden Differenzen beim sozialen Klassenklima und bei der Anpassung des Unterrichts an wechselnde situative Bedingungen. Es muß weiteren speziellen Studien vorbehalten bleiben, den scheinbar geringen Beitrag der sozio-emotionalen Unterrichtsvariablen zur Förderung kognitiver Fähigkeiten und zur Entwicklung motivationaler Einstellungen der Schüler genauer zu analysieren und gegebenenfalls zu spezifizieren. An dieser Stelle kann nur das rätselhafte empirische Faktum zur Kenntnis genommen werden.

Geht man bei der Analyse des Unterrichts erfolgreicher Lehrer einen Schritt weiter und betrachtet die individuellen Merkmalsprofile *innerhalb* der Optimalgruppe, so wird eine enorme Variabilität erkennbar, die in Abbildung 1 als Schattierung einer Standard-

abweichung (MW $\pm 1/2$ SD) dargestellt ist. Es bestätigt sich also die theoretische Vermutung, daß erfolgreicher Unterricht auf sehr unterschiedliche Art und Weise realisiert werden kann.

3.3 Fazit

Bei der Analyse von Daten aus der *Scholastik*-Studie ließ sich eine Gruppe „guter Lehrer“ identifizieren, die überdurchschnittliche Erfolge auf sehr unterschiedlichen Zieldimensionen des Unterrichts erzielte. Ihr pädagogisches Handeln zeichnete sich durch verschiedene Qualitätsmerkmale aus, die stärker auf die zielgerichtete Orientierung, Steuerung und Unterstützung der Lernenden und weniger auf den emotionalen Gehalt der sozialen Interaktionen im Klassenzimmer gerichtet waren. Vom theoretischen Standpunkt gleichermaßen wichtig: Es gibt zwar das Phänomen des mehrkriterial erfolgreichen Unterrichts, nicht aber ein einheitliches damit korrespondierendes Muster des didaktischen Handelns.

4. Abschließende Überlegungen zu der Frage, was einen Lehrer zu einem „guten Lehrer“ macht

Charakterisiert man den guten Lehrer als einen mehrkriterial erfolgreichen Lehrer, so ist dieser Typus des Pädagogen keine idealistische Fiktion, sondern ein empirisches Faktum. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, daß gute Lehrer über einige besonders ausgeprägte pädagogische Kompetenzen verfügen, die es im Prinzip ermöglichen, erfolgreiche von weniger erfolgreichen Lehrkräften nicht nur auf der Wirkungs-, sondern auch auf der Handlungsebene zu unterscheiden, obwohl die persönlichen Konfigurationen unterrichtlicher Kompetenzen große interindividuelle Unterschiede erkennen lassen. Bemerkenswert ist schließlich, daß die pädagogischen Vorzüge guter Lehrer nach unseren Befunden eher in kognitiven als in sozio-emotionalen Aspekten der Unterrichtsgestaltung liegen.

Nicht gelungen ist es, durch Beobachtung und Beurteilung des Verhaltens im Klassenzimmer ein übergeordnetes „charismatisches“ Persönlichkeitsmerkmal (wie „Enthusiasmus“, „natürliche Autorität“, „soziale Zuwendungsfähigkeit“ usw.) zu entdecken, das gute Lehrer übereinstimmend auszeichnet. Aufgrund der im Versuchsplan unserer Studie realisierten Möglichkeiten und der damit notwendigerweise verbundenen Beschränkungen muß es daher eine offene Frage bleiben, ob es unbekannte konstitutive Persönlichkeitseigenschaften guter Lehrer gibt, oder ob es sich um Merkmalskonfigurationen handelt, bei denen oberhalb bestimmter Schwellen vielfältige Substitutionen, Kompensationen und „trade-offs“ zwischen pädagogischen Kompetenzkomponenten möglich sind (HAERTEL u.a. 1983).

Für die zuletzt genannte theoretische Annahme sprechen Untersuchungsbefunde von LINGELBACH (1994), die sich bei ihrer Arbeit auf einen Teil der Lehrer aus der *Scholastik*-Stichprobe stützte und diese Gruppe um erfolgreiche Lehrer ergänzte, die sie mit Hilfe eines Nominierungsverfahrens (durch Schulräte) gewinnen konnte. In ihrer einjährigen Längsschnittstudie wurden auf seiten der Lehrer drei Kompetenzebenen berücksichtigt: (a) Quantität und Qualität des pädagogischen Expertenwissens, wobei

Wissen über Techniken der Klassenführung, didaktisches Wissen, diagnostisches Wissen und Sachwissen unterschieden und mittels Fragebögen, Interviews und verbalen Unterrichtssimulationen ermittelt wurden; (b) die Handlungskompetenz der Lehrer konnte auf der Basis des gleichen Klassifikationssystems durch Beobachtung und Beurteilung während des Unterrichts erfaßt werden; (c) schließlich liegen Leistungszuwachswerte der Schüler nach einem Jahr Unterricht vor. Die Analyse dieser Daten spricht dafür, daß starke Ausprägungen auf den vier Dimensionen der Wissens- und Handlungskompetenz günstige Voraussetzungen für hohe Leistungssteigerungen in Arithmetik und im mathematischen Problemlösen sind; daß sich auch im Rahmen des Klassifikationssystems der pädagogischen Expertiseforschung eine beachtliche interindividuelle Variabilität in den persönlichen Kompetenzkonfigurationen findet; und daß ein bedeutsamer korrelativer Zusammenhang zwischen der Wissens- und Handlungsebene besteht. Nicht nur im Rahmen der Theorie zur Lehrerexpertise ist es ein interessantes, bisher ungeklärtes theoretisches Problem, inwieweit Handeln vom verfügbaren Wissen abhängt und auf welche Weise Handeln umgekehrt den Aufbau des Wissens beeinflusst.

Auch wenn die Regularitäten des Erwerbs pädagogischer Expertise noch der theoretischen Klärung bedürfen, so darf doch schon jetzt mit großer empirischer Evidenz festgestellt werden, daß der gute Lehrer deshalb so erfolgreich ist, weil er über eine besondere Qualität professionellen Wissens und Könnens verfügt. Es spricht vieles gegen die traditionelle, auch heute noch oft vertretene Auffassung, daß „der Lehrer mehr durch das (erzieht), was er ist, als durch das, was er weiß und tut“ (LANGE 1895, S. 17).

Um nicht mißverstanden zu werden: Diese Aussage ist gegenüber der Frage neutral, ob es (bisher unbekannte) stabile Persönlichkeitsmerkmale und Begabungen gibt, die angehenden wie praktizierenden Lehrern den Erwerb, die Nutzung und/oder die Wirksamkeit pädagogischer Expertise erleichtern. Damit ist nicht eine geheimnisvolle „angeborene Lehrgabe“ (WAGNER 1914, S. 1157) gemeint, sondern individuelle Bündel von Fähigkeiten und Motiven, welche dem Aufbau pädagogischer Kompetenzen möglicherweise förderlich sind. Solche Fragestellungen werden in der Forschung seit langem vernachlässigt; fast könnte man meinen, sie seien tabuiert.

Unabhängig von den individuellen Voraussetzungen des Expertiseerwerbs und den damit verbundenen interindividuellen Unterschieden ist die Bedeutung des pädagogischen Expertenwissens unbestreitbar. Unterrichtserfahrungen alleine scheinen für den Erwerb dieses Wissens und Könnens aber nicht ausreichend zu sein, denn es gibt im Gegensatz zu anderen Expertisedomänen (z.B. Schach, Physik, Medizin) keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufstätigkeit von Lehrern, dem Niveau ihres Expertenwissens und ihrem Unterrichtserfolg. Ob dies dadurch zu erklären ist, daß das Klassenzimmer kein angemessenes Rückmeldesystem für langfristige Kompetenzsteigerungen der Lehrer darstellt, ist zu vermuten, bisher aber nicht eindeutig geklärt. Es spricht trotzdem schon jetzt vieles dafür, daß quasi-experimentelle Einstellungen zur eigenen Unterrichtspraxis, verbunden mit kooperativen Formen der Lehrerweiterbildung (ROEDER 1984, 1991), von großer Bedeutung für den Erwerb professionellen Wissens und Könnens sind – daß sie also günstige Voraussetzungen dafür bieten, um künftig nicht nur einige gute Lehrer zu identifizieren, sondern möglichst viele gute Lehrer ausbilden zu können.

Literatur

- ALDENDERFER, M. S./BLASHFIELD, R. K.: Clusteranalysis. Beverly Hills 1984.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M./SANG, F./SCHMITZ, B.: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 32 (1986), S. 639–660.
- DER SPIEGEL: Nachhilfe für Lehrer. In: DER SPIEGEL 47 (1994), S. 87.
- ECKES, T./ROSSBACH, H.: Clusteranalysen. Stuttgart 1990.
- ERICSSON, K. A./CHARNESS, N.: Expert performance. Its structure and acquisition. In: AMERICAN PSYCHOLOGIST 49 (1994), pp. 725–747.
- FRASER, B. J./WALBERG, H. J./WELCH, W. W./HATTIE, J. A.: Syntheses of educational productivity research. In: INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH 11 (1987), pp. 145–252.
- GARDNER, H.: Der ungeschulte Kopf. Stuttgart 1993.
- GRUEHN, S.: Zur Vereinbarkeit kognitiver und nicht-kognitiver Ziele im Unterricht. Vortrag auf der 50. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung, Landau 1994.
- HAERTEL, G. D./WALBERG, H. J./WEINSTEIN, T.: Psychological models of educational performance: A theoretical synthesis of constructs. In: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH 53 (1983), pp. 75–91.
- HELMKE, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE 20 (1988), S. 45–76.
- HELMKE, A.: Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen 1992.
- HELMKE, A./RENKL, A.: Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? In: ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE 25 (1993), S. 185–205.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des schulischen Unterrichts – Clusteranalytische Studien. In: KNOFF, M./SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Entwicklung: Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – Pädagogische Konsequenzen. Göttingen 1990, S. 180–200.
- LANGE, K.: Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Leipzig 1895.
- LINGELBACH, H.: Pädagogische Expertise von Grundschullehrern und ihr Einfluß auf die Mathematikleistung der Schüler. Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Dissertation. Universität Heidelberg 1994.
- ROEDER, P. M.: Lehrerbildung und Bildungsreform. In: PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU 38 (1984), S. 17–27.
- ROEDER, P. M.: Der Lehrer als Einzelkämpfer. Lehrerindividualismus und Schulkultur. In: BAUERLE, S. (Hrsg.): Lehrer auf der Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung. Stuttgart 1991, S. 77–87.
- SHULMAN, L. S.: Educational psychology returns to school. In: KRAUT, A. G. (Ed.): The G. Stanley Hall Lecture Series. Washington, DC: AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1992), 2, pp. 77–117.
- TREIBER, B./WEINERT, F. E.: Gute Schulleistungen für alle? Münster 1985.
- WAGNER, A.: Persönlichkeit des Lehrers. In: WILLMANN, O./ROLOFF, E. M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, 3. Bd. Freiburg 1914, S. 1156–1161.
- WEINERT, F. E./HELMKE, A.: Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective. In: EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST (in press).
- WEINERT, F. E./SCHRADER, F.-W./HELMKE, A.: Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28, S. 173–206). Empirische Pädagogik, Sonderband. Braunschweig 1990.

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos?

1. Wo sollen komplexe Lehrverfahren gelernt werden?

Es gibt professionelle Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die extrem schwer zu erlernen sind, (a) weil es kein klares Wissen über die jeweilige Verhaltensweise selber gibt, (b) weil es kein Wissen über den Aneignungsprozeß gibt, (c) weil es kein Wissen über den optimalen Zeitpunkt des Erlernens gibt, und (d) weil es Systeme gibt, die keine Klarheit über diese vier Wissensarten wollen und sie auch wissenschaftlich nicht thematisieren.

Nun ist zu fragen, was dies für Verhaltensweisen sind und in welchen sozialen und intellektuellen Kontexten sie zu produzieren wären, um das Lernen von Kindern und Jugendlichen zu erleichtern und es zu einem sicheren Erfolg zu führen. Es sind dies unter anderem Handlungsweisen, die komplexe Vernetzungen unterschiedlicher Wissensbestände erfordern und zugleich eine gewisse Offenheit für intuitive Reaktionen ermöglichen. Roeder u.a. haben schon 1977 (S. 117 ff.) davon gesprochen, daß es mehrdimensionale Lernprozesse gibt und daß ihre Analyse nur im Medium von Interaktion und Kommunikation möglich ist. Sie sagen, daß deren regelhafte Struktur bestimmt werde durch die institutionellen Bedingungen der Situation, durch den Unterrichtsstoff, die Intentionen der Beteiligten, durch die Deutung der Randbedingungen und der Erwartungen des Interaktionspartners sowie durch nicht intentional verarbeitete situative Faktoren wie zum Beispiel Persönlichkeitsmerkmale. Solche komplexen professionellen Verhaltensweisen sind zum Beispielm differenzierender Unterricht, bei dem unterschiedliche Inhalte mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten auf unterschiedliche Weise gleichzeitig sinnvoll gelernt werden. Es wäre dies eine Art Königsform des Lehr-Lernprozesses, deren Wirkung durch die Autonomie des Lernenden, durch die Unterschiedlichkeit der Fähigkeiten und durch das Postulat der Chancengleichheit gerechtfertigt wird. Als zweites Beispiel scheint mir das Konzept „erweiterte Beurteilungsformen“ nennenswert, denn hier ist die Selbstreflexion des Schülers über sein eigenes Lernen gleichzeitig mit diesem gefordert. Schüler lernen ihr eigenes Lernen zu betrachten und sich selbst prozessual zu kontrollieren (vgl. z.B. GALIN/RUF 1991). Als drittes Beispiel ist das Prozeßmodell des Lehrerethos (vgl. OSER u.a. 1991) zu nennen, bei dem „realistische Diskurs-Verfahren“ zur Bewältigung berufsmoralisch relevanter Konflikte angewandt werden. Auch hier bedarf es eines reichen analytischen und prozeduralen Wissens, um Diskurse richtig, sinnvoll und jederzeit anwenden zu können.

Ich möchte in diesem Aufsatz die Frage zu beantworten versuchen, ob solche komplizierten Lehr-Lernarrangements und ihre Ausführung in der Lehrerbildung überhaupt gelernt werden können oder ob es nicht besser wäre, diese erst anschließend in berufsweiterbildenden Kursen zu erwerben. Diese Frage ist relevant, gehören doch die drei erwähnten Lehr-Lernformen (differenzierendes Lernen, erweiterte Beurteilungsformen,

realistischer Diskurs) zu den absolut notwendigen Beständen professionellen Könnens und seiner Qualifikation. Ich möchte mich bei der Beantwortung der Frage aber nur auf das letztere Beispiel, auf die Konfliktlösung durch den sogenannten realistischen Diskurs, beziehen, weil ich hier die Konsequenzen besser überblicke. Ich werde zuerst kurz die Grundsätze dieses Prozeßmodells vorstellen, dann zur Frage zurückkehren, was für oder gegen eine Integration dieses Handlungswissens in die Grundausbildung spricht, um dann einen Vorschlag zu entwickeln, der gleichsam zur Diskussion steht und neue Fragen zu stellen ermöglicht.

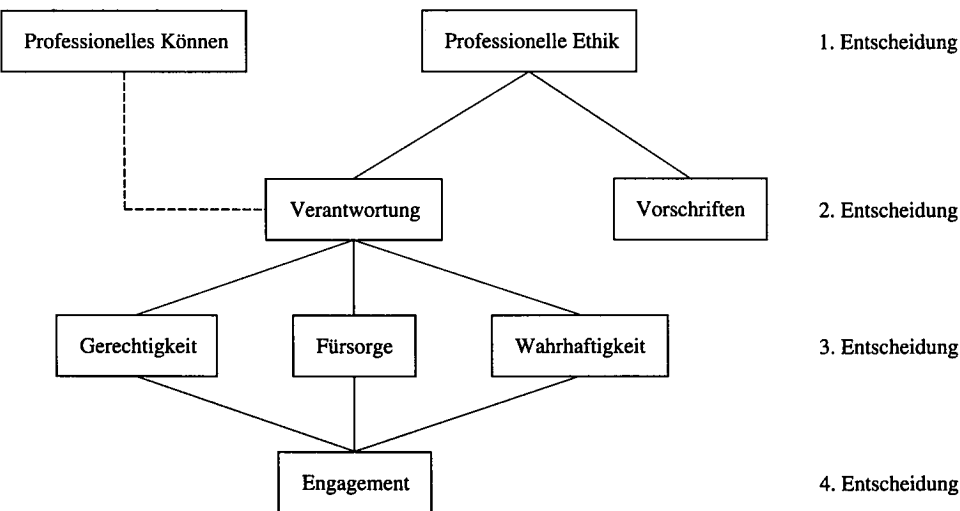
2. Der realistische Diskurs (ein Überblick)

Wir haben in unserer Untersuchung danach gefragt, wie das Ethos der Lehrperson beschaffen sei, und sind durch eine Reihe von Erhebungen zu einem Konzept vorgestoßen, das darauf verzichtet, dieses als Tugendbündel oder als Persönlichkeitseigenschaft zu deklarieren. Statt dessen haben wir anhand von sogenannten antagonistischen Situationen (Situationen, bei denen moralische Verpflichtungsaspekte konfliktieren) ein Verfahren entwickelt, das aus einer Reihe von Entscheidungen besteht.

Diese Entscheidungen werden hierarchisch gefällt (vgl. Abb. 1). Nehmen wir an, eine Lehrperson gerate in einen inneren Konflikt, weil sie ein Gutachten für einen Schüler abgeben soll, mit dem sie keineswegs zurecht gekommen ist. Für den Schüler geht es um seine zukünftige Lehrstelle, also um seine Zukunft.

Die erste Entscheidung besteht darin, zu ermitteln, ob es sich um eine fachliche oder um eine moralische Gegebenheit handelt, die zweite, ob man sich auf Vorschriften berufen kann oder ob (auch zusätzlich) Verantwortungsübernahme gefordert ist. Die dritte Entscheidung betrifft die Balance zwischen Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit.

Abbildung 1: Entscheidungsbaum für professionsmoralisches Handeln in antagonistischen Situationen



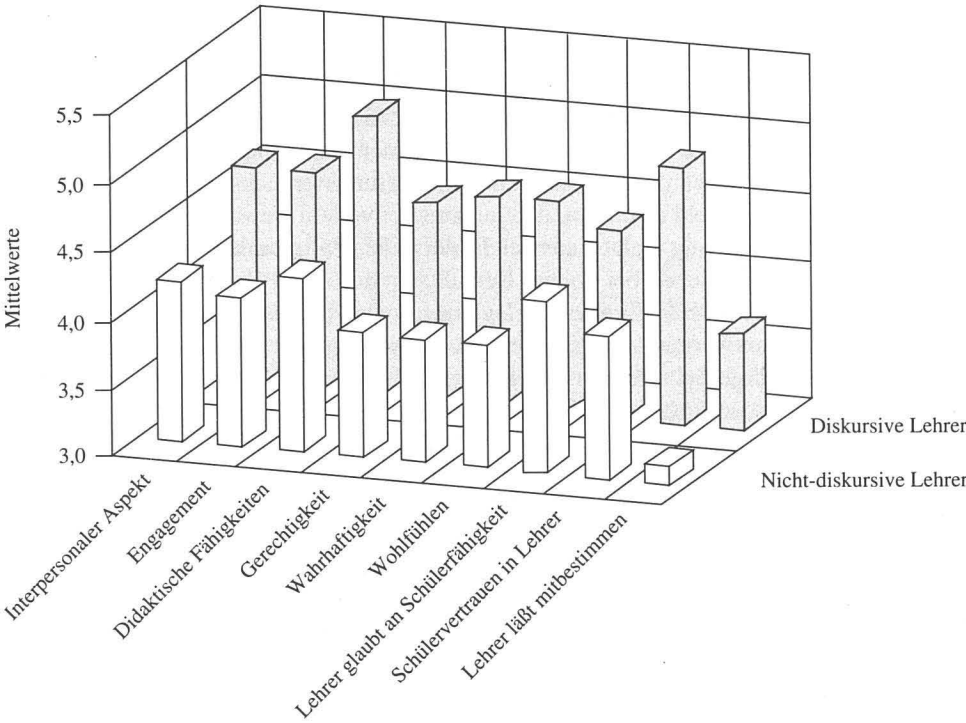
keit, wobei sich diese sogenannten Verpflichtungsaspekte widersprechen: Ist man ehrlich bei der Empfehlung, so kann man nicht gleichsam fürsorglich für den zu empfehlenden Schüler sein; ist man aber fürsorglich, so kann man nicht gleichzeitig gerecht gegenüber den anderen Bewerbern sein. Die letzte Entscheidung betrifft das Engagement für die Umsetzung der gefundenen Balance: Will man sich praktisch einlassen oder nicht?

Dieses Engagement, so haben wir anhand qualitativer Analysen von Konfliktsituationen herausgefunden, kann unterschiedliche Formen haben. Wir bezeichnen sie als Entscheidungsformen des oben erwähnten Balancierungsversuchs. Die *erste* Form ist die *Vermeidung*: Hier geht es darum, daß jemand bei vollem Bewußtsein einer zu übernehmenden Verantwortung einfach ausweicht, sei es aus Zeitgründen, Stoffgründen oder anderen Gründen: Wegsehen bei vollem Bewußtsein der Zuständigkeit ist die gewählte Handlungsform. Die *zweite* Form ist *Delegierung* oder *Absicherung*. Es geht um eine Art indirekter Verantwortungsübernahme: Die Person engagiert sich dafür, daß jemand anders, der zuständige Schulleiter oder der Psychologe usw., die Verantwortung übernimmt. Ihre Verantwortung besteht darin, dafür zu sorgen, daß andere stellvertretend Verantwortung übernehmen. Die *dritte* Form ist die *Alleinentscheidung*. Hier glaubt der Protagonist, daß alles auf ihn allein ankomme. Es gibt keine Entscheidung, die ihm gerecht vorkommt, deshalb fällt er selber intuitiv die „richtige“ Entscheidung. Sensibler gibt sich der Akteur in der *vierten* Entscheidungsform, im „*unvollständigen Diskurs*“ oder „*Diskurs-1*“. Hier wird präsupponiert, daß die Betroffenen die Situation verstehen: Der Protagonist begründet seine Meinung und hört auch auf die Gründe der Betroffenen, um dann in „höchster“ Verantwortung selber eine Entscheidung treffen zu können. Der „*vollständige Diskurs*“ oder „*Diskurs-2*“ als *fünfte* Form impliziert die Präsupposition des Verstehens, Mitdenkens und Mitdiskutierens. Aber hier soll auch mitentschieden werden. Auf der Basis der Koordination von unterschiedlichen Ausbalancierungen der Verpflichtungsaspekte (Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit) wird auch die Wahl einer Alternative herausgearbeitet und von allen unmittelbar getragen.

Diese fünf Typen stellen eine Art Hierarchie praktischer Diskursivität dar. Von der Vermeidung über die Delegierung und Alleinentscheidung bis zum Diskurs-1 und Diskurs-2 wird ein immer größeres Ausmaß an Verantwortung gefordert, wird immer mehr Beteiligung vorausgesetzt und werden immer mehr Fähigkeiten präsupponiert. Zwar bleibt eine gewisse Verschwommenheit in den Übergängen, und ebenfalls ist zu berücksichtigen, daß der vollständige Diskurs wirklich und vor allem dann gefordert ist, (a) wenn Integritätsverletzungen vorliegen, (b) wenn die zu lösenden Probleme antagonistischen Charakter haben, (c) wenn mehrere Personen beteiligt sind und (d) wenn eine Berechtigung zur Lösung vorliegt. Auf die Begründung dieser Kriterien soll hier nicht weiter eingegangen werden.

Es gibt dazu eine Reihe empirischer Resultate, die höchst interessant sind. So wissen wir, daß es möglich ist, über eine Intervention von drei Monaten signifikante Veränderungen im Ethoskonzept von Lehrpersonen hervorzurufen (vgl. OSER/ALTHOF 1993). Ebenfalls wissen wir, daß SchülerInnen entweder den „Diskurs-2-Lehrer“ oder den „Vermeider“ vorziehen, denn beide ermöglichen Autonomie, der eine durch sein Engagement, der andere durch Nichtbeteiligung. Interessant sind auch die in Abbildung 2 dargestellten Zusammenhänge (vgl. OSER/ALTHOF 1993, S. 267): Hier wird deutlich, daß „diskursive“ Lehrpersonen in all den erwähnten Eigenschaften immer besser abschneiden als „nicht-diskursive“. Nach der Meinung der Schüler sind diskursive Lehr-

Abbildung 2: Schülereinschätzung diskursiver versus nicht-diskursiver Lehrpersonen bezüglich verschiedener Eigenschaften (nach OSER/ALTHOF 1993, S. 267)



personen gerechter: Sie glauben mehr an die Schülerfähigkeit, zeigen mehr präsuppositives Verhalten, sie sind wahrhaftiger, zeigen mehr Engagement, lassen mehr mitbestimmen, praktizieren mehr Respekt, und man fühlt sich wohler bei ihnen. Nicht zuletzt jedoch werden sie auch als bessere Didaktiker angesehen, was darauf schließen läßt, daß Berufsmoralität und Berufserfolg sich gegenseitig stützen.

Nun ist klarzustellen, daß der vollständige Diskurs keine leichte Sache ist. Er entspricht einer prozeduralen Moralität, bei der die Ermöglichung und Durchführung des *realistischen* Diskurses schon einen moralischen Akt per se darstellen. In dem Maße, in welchem eine Lehrperson ihn an richtiger Stelle ermöglicht, zeigt sie Berufsmoralität. Es handelt sich um ein Verfahren, das, wenn auch äußerst schwierig, lernbar ist.

Welches sind nun die praktischen Schritte zur Realisierung dieses Verfahrens und wie lassen sie sich begründen? Sie seien hier vorgestellt:

1. Schritt: Die Lehrperson muß den Unterricht unterbrechen und einen „runden Tisch“ schaffen.

Dieser erste Schritt ist besonders schwierig, muß doch gegen den Normalverlauf und gegen den „Erfolg“ entschieden werden. Die neue Herausforderung besteht darin, daß alle am runden Tisch das sagen können, was sie denken, insofern sie betroffen sind. Aber der runde Tisch steht vordergründig und vor allem am Anfang gegen den Unter-

richtserfolg. Es muß unterbrochen werden, „Täter“ und „Opfer“ müssen an den Tisch gefordert werden. Der runde Tisch kann ein Gruppen-, Klassen- oder klassenübergreifendes Setting sein, in dem die Auseinandersetzung möglich wird.

2. Schritt: Die Lehrperson muß den Austausch von Informationen über Verletzungen, Bedürfnisse, Notwendigkeiten, Ängste usw. garantieren und sich selbst daran beteiligen.

Auch dieser Schritt ist schwierig, verlangt er doch, daß die Lehrperson garantiert, daß alle am runden Tisch zum Zuge kommen und daß die Koordination der Balancierung der Verpflichtungsaspekte (Fürsorge, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit) voll umfänglich zum Spielen kommt. Sie selber ist aber nicht bloß Zuschauerin oder Beobachterin. Sie nimmt teil als involvierte Person, indem sie nicht die Aussage der SchülerInnen bewertet, aber ihnen eine eigene Position entgegenhält, auf die sie wiederum reagieren können.

3. Schritt: Die Lehrperson muß den Koordinationsprozeß der Balancierung explizit machen und die Präsupposition der Balancefähigkeit praktizieren. Sie muß also den Schülern durch ihr Verhalten zeigen, daß sie daran glaubt, daß diese nachdenken können, Verantwortung übernehmen und engagiert handeln können.

Die Praktizierung dieser Präsupposition ist deshalb schwierig, weil sie kontrafaktisch geschieht, das heißt im Wissen, daß Kinder Grenzen haben, daß sie emotional sind, allerlei Verhaltensweisen ausprobieren, manchmal unadäquat oder gar überbordend handeln. Die Praktizierung der Präsupposition stellt aber immer eine Art durch Gesten, Worte und Symbole gefüllte Sichtbarmachung eines Vertrauensvorschlusses dar.

4. Schritt: Die Lehrperson muß glauben, daß die gefundene Lösung die im Augenblick moralisch beste ist, auch wenn sie vom Erwachsenenstandpunkt aus eine andere Meinung hat. Sie muß also einwilligen in die Unvollkommenheit der praktizierten Moral, wenn alle um eine gute Lösung wirklich gerungen haben.

Dies ist der problematischste Schritt, ist doch die Tatsache festzuhalten, daß es auch schlecht ausgehen kann. Die Lehrperson, die diesen Glauben praktiziert, weiß aber, daß Moralität nicht durch Autoritäten festgemacht werden kann. Keine Kirche, kein Staat, keine Gruppe kann sagen, was im gegebenen Fall richtig ist, denn es fehlen ja die jeweiligen partikulären Informationen. Nur das Verfahren selber, wenn alle am runden Tisch sich bemühen und diese Bemühung durch die gelebte Präsupposition „Flügel“ erhält, ist eine Garantie für eine gerechte, fürsorgliche und wahrhaftige Entscheidung und Durchführung der Handlung. Schlimm wäre eine Alleinentscheidung oder eine Vermeidung, weil durch beide die Verletzungen gar nicht erst richtig aufgedeckt und wiedergutmacht werden könnten.

Diese fünf Schritte bedürfen der Expertise der Durchführung auf der Ebene der Diagnose der Situation, auf der Ebene der Praktikabilität der einzelnen Schritte und auf der Ebene der Prognostik für positive Lösungen. Wer die Schritte kennt, kann sie noch lange nicht anwenden. Man muß sehen, wie Experten vorgehen, und man müßte mit Experten zusammen an Diskursprozessen, insbesondere im Klassenraum, und auch mit SchülerInnen unterschiedlicher Altersstufen teilnehmen, um lernen zu können.

3. Vor- und Nachteile des Lernens komplexer Verfahren in unterschiedlichen Lernphasen

Wir haben am Anfang die Frage gestellt, ob dieses oder ähnlich komplizierte professionelle Konzepte schon in der Grundausbildung gelernt werden sollen oder ob sie eher mit der anschließenden Praxis zusammen in Weiterbildungskursen erworben werden sollten. Im deutschen Ausbildungssystem wäre zu fragen, ob das Studienseminar oder das Referendariat die Orte wären, oder ob auch hier eine Weiterqualifizierung während der ersten Jahre Lehrtätigkeit nicht die bessere Form wäre.

Was spricht für das erste Modell, wo behauptet wird, während der Ausbildung (erster Teil Universität und Studienseminar mit Referendariat für Deutschland; Lehrerseminar, Pädagogische Hochschule und Universität für Österreich und die Schweiz) seien die Studierenden besser fähig, das Diskursmodell professioneller Moral sowohl theoretisch als praktisch zu erlernen? Was spricht für das zweite Modell, wo die Lehrperson schon in der Praxis steht und von daher ein ganz anderes Realitätsbewußtsein in die Weiterbildungssituation mitbringt, als sie während der Studienzeit zeigen kann? Wir stellen diese Frage auf dem Hintergrund des Wissens, daß die Lehrerbildung strukturell mit dem Zusammenwirken der zwei Phasen zu ringen hat, daß ferner wenig adäquate Unterrichtsforschung betrieben wird (man kann sogar behaupten, daß die wichtigsten Prozesse, die sich im Klassenraum abspielen, wissenschaftlich noch gar nicht erhellet sind) und schließlich, daß das pädagogisch und entwicklungspsychologische Wissen im allgemeinen vor den Schultüren haltmacht. Diesen Tatsachen steht der Optimismus LESCHINSKYs (1994, S. 690 f.) gegenüber, der zu Recht darauf hinweist, daß die starke „Theorielastigkeit“ der akademischen Pädagogik dazu führte, beabsichtigte wie ungewollte Wirkungen besser einschätzen und allgemein kritisch reflektieren zu können. Diese Aussage stimmt insofern nur, als kritisches Denken nur auf wirklichen Theorien einerseits und auf praktischem Handeln andererseits beruht und nur im Zusammenspiel von beiden erlernt werden kann.

Beginnen wir mit den Vor- und Nachteilen hinsichtlich der Lehrperson, die schon im Unterricht steht und Erfahrungen mitbringt: Vorteile sind, daß diese Personen selber mit Problemen ringen, die berufsmoralisch und prozessual hinsichtlich des vollständigen Diskurses relevant sind. Ebenfalls können sie leichter die Validität unserer Theorie abschätzen und deren Relevanz begründen. Sie können auch leichter und schneller unterscheiden zwischen Situationen, die diskursrelevant sind, und solchen, die Alleinentcheidung oder Vermeidung erfordern, weil es der Klugheit der Situation entspricht. Besonders aber können diese Lehrpersonen die entsprechenden entwicklungspsychologischen Gegebenheiten intuitiv richtig einschätzen; sie wissen, daß der Ablauf, dessen Schritte wir beschrieben haben, in unterschiedlichen Altersstufen je anders verläuft und daß es etwas anderes ist, ob die Durchführung des Diskurses in einem sogenannten Just-Community-Modell stattfindet, wo ohnehin Entscheidungen über das Schulleben von allen Beteiligten mitgetragen werden (1 Person = 1 Stimme), oder ob es sich um alltägliche Klassendisziplinschwierigkeiten handelt, die kleine Unterbrüche und weniger auffällige Diskurse erfordern.

Die Nachteile sind ebenfalls offensichtlich: Man kann nicht alle Lehrpersonen zu einer solchen Weiterbildung verpflichten. Das Konzept wird damit ein freiwilliges und kein allgemeines Gut professionellen Handelns. Ferner sind Lehrpersonen durch ihre Erfahrung oft resistent gegen professionelle Strukturtransformation. Die sogenannte Er-

fahrung kann in gleichem Maße lernbehindernd sein, wie sie lernfördernd sein kann. Der entscheidende Faktor sind Transformationsressourcen, die sich im Willen ausdrücken, Kontroversen zu führen und sich gegen die Sicherheit des Althergebrachten zu verändern. In diesem Sinne könnte sicher gezeigt werden, daß Routine den Tod des Neuen bedeutet, aber auch, daß je weniger jemand gewillt ist, allgemein wissenschaftliche Reflexion an seinen Unterricht zu legen oder legen zu lassen, desto mehr das Verharren in alten Routinen zum Ausdruck kommt. Erfahrung ist noch kein Merkmal für Offenheit und Neulernen. Es ist auch ein Drittes festzustellen: Je mehr jemand sein Feld beherrscht, desto intensiver wird er Neues nur *assimilieren*, das heißt in seine bisherige Struktur einbauen, ohne diese zu verändern. Das *Umlernen* ist schwieriger; es bedeutet, daß nicht bloß Neues gelernt, sondern alte Strukturen abgebaut werden müssen, damit neue Platz haben. Dies ist ein „katastrophaler“ Prozeß, werden die Menschen doch verunsichert.

Es gibt aber noch einen dritten Nachteil. Es scheint, daß die Praxis sich nicht genug öffnet für die Weiterbildung, weil diese selber einen anderen Status hat. Das möchte ich erklären: ROEDER u.a. haben in anderem Zusammenhang festgestellt, daß allgemeine kognitive Voraussetzungen gegeben sein müssen, wenn spezifische Qualifikationen im Medium gegenstandsbezogener Lernprozesse vermittelt bzw. adäquat genutzt werden sollen (1977, S. 85). Genau dies ermöglichen Lehrerfort- und -weiterbildungskurse nicht. Anstatt schulintern zu erfolgen und stets im Zusammenhang mit dem Unterricht abzulaufen, reisen die Lehrpersonen an pädagogische Zentren oder an Bildungsstätten, wo sie andere Realitäten, nämlich diejenigen von Kongressen mit dem Austausch von neuem Wissen antreffen. Hier ist dann eine beglückende Wirklichkeit mit Entspannungen und mit Erfahrungsaustausch vorzufinden, alles Dinge, die wichtig sind, aber keine Veränderung der Schulwelt ermöglichen. Eigentliche Weiterbildung kann nur arbeitsplatzbezogen sein, und Lehrpersonen suchen oft alles andere als diese professionsbezogene, handlungsorientierte und reflexionsträchtige Wirklichkeit, weil dies leichter ist und keine Transformation der kognitiven professionellen Kompetenzen erfordert.

Betrachten wir nun den Gegenvorschlag, nämlich diese komplexen berufsmoralischen Verfahren schon in der Ausbildungszeit theoretisch und praktisch zu lernen. Man kann natürlich sofort die Behauptung aufstellen, und dies scheint eine vorläufig unüberwindliche Schwierigkeit darzustellen, die Lehrerstudenten und -studentinnen seien noch zu sehr mit den Grundproblemen des Unterrichtens, mit Basismethoden, mit der Strukturierung des Stoffes, mit der Beurteilung der Leistungen und ähnlichem beschäftigt, so daß sie keine innere Bereitschaft zur Entwicklung dieser komplexen Diskurshaltung hätten. Ein weiteres Bedenken liegt darin, daß Studierende dieses Berufs noch gar keine Motivation sähen, solche Verfahren zu lernen, weil die zugrundeliegende Konfliktproblematik noch nicht aufgetaucht sei. Ebenfalls kann behauptet werden, dies sei bloß eines von vielen Verfahren, und man könne noch keine Entscheidung treffen, ob nicht andere richtiger seien.

Diesen Argumenten, die mit Fallbeispielen untermauert werden können, stehen Gegenargumente gegenüber. Sie bestehen in der Annahme, daß der junge Mensch in seinem Studium leicht prägbar sei, daß er schneller und effizienter lerne, daß er noch Lust habe, etwas auszuprobieren, und daß dieses Verfahren als solches vermutlich das einfachste dieser Art darstelle und so seine Auswahl gerade aus Schwierigkeitsgründen notwendig sei. Insbesondere kann auch angenommen werden, daß das Erlernen diskursorientierter Verfahren mit seinen berufsethischen Implikationen einen starken Einfluß auf die zu entwickelnde professionelle Grundhaltung gegenüber dem Kinde habe. Auch

darf angenommen werden, daß das Menschenbild dadurch geprägt und pädagogische Präsuppositionen allgemein gelernt werden. Eine Lehrperson, die dieses Verfahren theoretisch und praktisch kennt, weiß mehr um das kontrafaktische Glauben an die Möglichkeiten der SchülerInnen und über die Notwendigkeit des Scheiterns von Unterricht als andere, die dies nicht kennen, weil darin die neuen Möglichkeiten erst offenbar werden.

4. Bedingungen des Lernens der Professionsmoralität

In einer Interventionsstudie mit Lehrpersonen aller Stufen haben wir versucht, die Ethoshaltung zu verändern. Design und genaue Resultate der Forschung sind an anderer Stelle publiziert (vgl. OSER u.a. 1991, 1993). Jedoch darf der Erfolg herausgestellt werden: Lehrpersonen der Ethosgruppe zeigen signifikant mehr Diskursivität als andere Gruppen. Nun gilt es zu fragen, was aus dieser Forschung, bezüglich Einführung eines solchen Konzepts wie dieses der Berufsmoralität, gelernt werden kann. Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen:

1. *Material:* Es müssen Fälle vorliegen, Interviews mit narrativem Charakter und Videos. Diese Fälle haben einen prototypischen Status. Die Fälle müssen nach Komplexitätsgrad geordnet werden können. Sie sind Material, an dem gelernt wird.
2. *Verfahren:* Es müssen induktive und deduktive Verfahren gewählt werden. Zuerst sollen die Fälle ohne Kenntnis der Theorie, dann mit Theoriekenntnis bearbeitet werden. Die Vermittlung der Theorie muß fallbezogen sein.
3. *Methoden:* Die analytischen Tätigkeiten müssen rekonstruktiv, dekonstruktiv und konstruktiv sein. Fälle müssen also analysiert, kritisiert und zum Beispiel im Rollenspiel positiv verarbeitet werden.
4. *Handlungsfelder:* Der Lehrprozeß erfolgt (a) an den „künstlichen“ Fällen, (b) in Auseinandersetzung mit echten Konflikten der Lerngruppe, und (c) im Klassenraum mit Schülern. Ihre Lösung wird geplant, durchgeführt und kritisch gewürdigt. Jede Lösung wird an der Theorie gemessen.
5. *Evaluation:* Die Veränderung im Verfahrensbewußtsein und der professionellen Ethoshaltung müssen in jedem Fall empirisch gemessen werden. Die Veränderungen sollen auch systematisch beobachtet werden.

Diese fünf Elemente sind eine Mindestanforderung für das Lernen dieses professionsmoralischen Verfahrens. Von besonderer Bedeutung sind anschließend folgende drei Bemerkungen. Erstens ist darauf hinzuweisen, daß eine solche Intervention ein volles Semester dauert, damit Effekte auf allen Ebenen sichtbar werden. Zweitens sprechen wir gegen eine Hypostasierung des vollständigen realistischen Diskurses. Er soll in vielen Fällen eben *nicht* zur Anwendung kommen. Deshalb muß auch „negatives Wissen“ aufgebaut werden an Fällen, die deutlich machen, daß hier der Diskurs *nicht* notwendig ist. Und schließlich drittens ist zu berücksichtigen, daß ein Konzept nur beherrscht wird, wenn es öffentlich gemacht und öffentlich diskutiert wird.

Die Konklusion aus dem Gesagten sehe ich in der Veränderung der Lehrerbildung in Richtung Verwissenschaftlichung nur von innen her. Wenn Theorien eingeführt, theoretisch und praktisch überprüft, in ihren Randbedingungen erprobt, diese Erpro-

bungen wissenschaftlich evaluiert werden, dann wird das Reden von einer kritischen Distanz nicht hohl, weil es sich an Theorie mißt. Aber auch die Vernetzung von Theorie und Praxis wird stärker, weil es tatsächlich nichts Praktischeres gibt als eine gute Theorie. In dem Maß wie wissenschaftliche Theorien das professionelle Handeln bestimmen und dieses auch je neu empirisch überprüft wird, verändert sich Lehrerbildung von einem wildwuchernden intuitiven Aufbau von Erfahrungswissen hin zu einem klinischen Wissen, das die Bedingung der Möglichkeit von Lernen ohne Verlust von Kreativität und spontaner Reaktion optimiert. Die Trennung von universitärer Ausbildung und praktischem Handeln wird dann Schritt um Schritt überwunden. „Praktisches Lernen“ hat, wie es FAUSER u.a. (1993) postulieren, im Bereich Lehrerbildung nur Sinn, wenn das Maß des Erfolgs eine empirisch gesicherte Größe ist. In dieser Größe meldet sich die Theorie immer neu zu Worte.

Nun wird auch klar, warum wir postulieren, daß das Lernen komplizierter Verfahren (wie das Ethoskonzept) so früh als möglich zu erfolgen hat. Wenn wir tatsächlich ermöglichen, daß mit allen fünf Bedingungen gelernt wird, erzeugen wir so etwas wie eine „sensible“ oder „kritische“ professionelle Ausbildungsphase. Wir verändern Studierende dahingehend, daß ihre weitere Ausbildung und ihr Eintritt ins Schulleben das Muster eines reflexiven Steuerungs- und Verhaltensprozesses erhält, dies mit dem Bewußtsein, daß es immer wieder neu aufgegriffen, verfeinert und an neuen Fällen in neuen Situationen ausdifferenziert werden muß.

Überträgt man diese Vorgehen auf weitere ähnliche zentrale Konzepte, so *konstruiert* man Lehrerbildung. Sie ist nicht mehr dem systemorientierten Zufall anheim gegeben. Systeme können Lehrerbildung fördern oder hemmen; aber sie können sie nicht „machen“. EDELSTEIN (1992, S. 8) fordert in seinem Potsdam-Modell der Lehrerbildung, daß die Realisierungsbedingungen eingeschränkt werden zugunsten einer inhaltlichen und strukturellen Gestaltung derart, „daß Lehrer aller Stufen eine gleichwertige erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Ausbildung geboten wird, die gleichermaßen an der Wissenschaft wie an der Praxis des Lehrerhandelns, insbesondere am Unterricht, orientiert ist“.

Das obige Beispiel kann als ein mögliches Modul zur Realisierung dieses Ziels angesehen werden.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg 1994.
- EDELSTEIN, W. (zusammen mit U. HERRMANN): Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Universität Potsdam 1992.
- FAUSER, P. (mit Arbeitsgruppe): Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum der R. Bosch Stiftung. Weinheim 1993.
- GALLIN, P./RUF, U.: Sprache und Mathematik in der Schule: auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich 1991.
- LESCHINSKY, A.: Lehrerbildung. In: ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg 1994, S. 684–711.
- ROEDER, P. M./LESCHINSKY, A./SCHÜMER, G./TREUMANN, K./ZEIHER, H./ZEIHER, H. J.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- OSER, F./ALTHOF, W.: Trust in advance: on the professional morality of teachers. In: JOURNAL OF MORAL EDUCATION 3 (1993), pp. 253–276.
- OSER, F. (mit Arbeitsgruppe): Der Prozeß der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen. Schlußbericht. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg 1991.

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung

(1) Der Begriff „Lehr-Lern-Forschung“ wurde systematisch 1974 über das gleichlautende erziehungswissenschaftliche Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft in die deutsche pädagogische Diskussion eingebracht (DFG-KOMMISSION ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1974, S. 970–972). Ausgangspunkt für die Formulierung dieses Schwerpunktprogramms waren Urteile zu damaligen Entwicklungstendenzen im schulpädagogischen Bereich, die als negativ eingeschätzt wurden: Der Curriculumforschung wurde attestiert, daß sie ihre Aufgaben immer komplexer definierte – was gleichzeitig ihre Handlungsunfähigkeit bewirkte; der Unterrichtstechnologie wurde vorgehalten, daß ihre Spezialisierung kaum mehr einen generalisierungsfähigen Bezug auf Unterrichtsprobleme gestattete.

Die Schlußfolgerungen, die zur Ausschreibung des Forschungsprogramms führten, lauteten, „daß bislang die Auswertung psychologischer Lerntheorien für die Erziehungswissenschaften relativ zufällig erfolgt (wäre) und daß Annahmen über den Lehr-Lern-Zusammenhang im Bereich der Schule und des Unterrichts weitgehend ungesichert (wären); denn psychologische Lernforschung baut durchweg auf Kurzzeiterperimenten auf. Bei diesen Experimenten bleibt ein curricularer Zusammenhang ausgeblendet, innerhalb dessen vorangehende Lernprozesse jeweils Voraussetzungen für die sich anschließenden schaffen (sollen). Der Einfluß von Lehr- und Lernmaterial wird in den experimentellen Anordnungen nicht genügend berücksichtigt; durchweg wird eine undifferenzierte ‚Lernfähigkeit‘ unterstellt; individuelle Unterschiede bleiben unberücksichtigt.“ (DFG-KOMMISSION ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1974, S. 970)

Die DFG-Kommission setzte im Gegenzug Kriterien, die von den Projekten im Rahmen des Forschungsprogramms zur Lehr-Lern-Forschung erfüllt werden sollten: (a) Bezug auf kognitive Theorien (unter Einschluß emotionaler, motivationaler und sozialer Variablen); (b) schulische Anwendbarkeit; (c) besondere Berücksichtigung von Individualisierung und Differenzierung; (d) Kontrolle der unterrichtspraktischen Bedeutung der Ergebnisse durch Feldversuche.

„Die Forschungsvorhaben sollen Lehr-Lern-Prozesse über einen längeren Zeitraum hinweg untersuchen, um grundlegende Erkenntnisse über die Zusammenhänge solcher Prozesse zu erhalten und eine theorieorientierte Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse innerhalb des institutionalisierten Lernens im Unterricht zu erreichen. Das bedeutet, daß besonders zu Fragen der Individualisierung und Differenzierung als den organisatorischen und didaktischen Zentralproblemen der Schule und des Unterrichts Lösungsvorschläge erwartet werden, und zwar im Hinblick auf

1. die Strukturen der Lehrmaterialien,
2. das Lehrerverhalten und
3. die Organisationsstrukturen, die zur Realisierung von Individualisierung und Differenzierung notwendig und unter den institutionellen Bedingungen des gegenwärtigen Schulsystems möglich sind.“ (DFG-KOMMISSION ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1974, S. 972)

Als Forschungsergebnisse wurden Entwicklungen von Ansätzen zu Lehr-Lern-Theorien sowie von Lehrmaterialien und das Vorantreiben von Konzeptionen entsprechender Lehrerausbildungsprogramme angestrebt.

Dieser Vorschlag für ein Forschungsprogramm zur Lehr-Lern-Forschung wurde von einer Reihe von Forschergruppen aufgegriffen; das letzte hier zugeordnete Projekt endete 1988.

Meine folgenden Überlegungen stehen in der Historie dieses Schwerpunktprogramms, innerhalb dessen PETER MARTIN ROEDER als Gutachter alle Projekte kritisch, zugleich aber auch mit viel Verständnis und Sympathie begleitete. Seine Anmerkungen, so sehr sie zielsicher Schwachstellen der verschiedenen Projekte bezeichneten, waren nie verletzend, sondern immer von einer glaubwürdig vermittelten konstruktiv-helfenden Einstellung geprägt. Daß alle beteiligten Forschungsgruppen ROEDERS Einlassungen akzeptierten und für ihre weitere Arbeit aufgriffen, hing entscheidend mit seinen eigenen Forschungsleistungen zusammen, die in bestimmter Weise auch für meine Arbeiten wichtig geworden waren:

GÖTZ WIENOLD als Linguist und ich als Fachdidaktiker hatten in einem von der Stiftung Volkswagenwerk finanzierten Projekt zusammengefunden, um einen Ansatz mittelfristiger Curriculumforschung im Bereich des Englischanfangsunterrichts zu entwickeln (vgl. ACHTENHAGEN/WIENOLD 1970, 1975). Zu diesem Zweck untersuchten wir unter anderem auch fachdidaktische Vorgaben für den Englischunterricht, indem wir prüften, wie vollständig, begründet und komplex diese wären. Abbildung 1 (ACHTENHAGEN/WIENOLD 1975, S. 45 – in komprimierter Form) zeigt Analyseergebnisse für Sätze didaktischer Kompendien für den Fremdsprachenunterricht, hier der damals weit verbreiteten Werke von GUTSCHOW (1971) und LORENZEN (1972).

Wir analysierten die Bücher Satz für Satz nach inhaltlich-didaktischen Kategorien (bezogen auf Vollständigkeit und Komplexität), wobei wir eine von uns ausgeweitete und an den Englischanfangsunterricht angepaßte Version des Berliner Didaktikmodells von HEIMANN/OTTO/SCHULZ verwendeten (vgl. SCHULZ 1965), sowie nach wissenschaftsmethodischen Kriterien (bezogen auf das Kriterium der Begründetheit), indem wir uns

Abbildung 1: Satzweise Beurteilung der wissenschaftlichen Begründetheit fachdidaktischer Aussagen

	II	III	IV	V	VI	Zahl der Sätze (insgesamt)
<i>Insgesamt</i>						
Absolut	89	724	2.424	742	86	4.065
Relativ	0,02	0,18	0,60	0,18	0,02	1,00
<i>Gutschow</i>						
Absolut	19	375	1.096	342	50	1.882
Relativ	0,01	0,20	0,58	0,18	0,03	1,00
<i>Lorenzen</i>						
Absolut	20	314	1.290	399	34	2.057
Relativ	0,01	0,15	0,63	0,19	0,02	1,00
<i>Roeder</i>						
Absolut	50	35	38	1	2	126
Relativ	0,40	0,28	0,30	0,01	0,02	1,01

an einen Vorschlag STEGMÜLLERS (1969) anlehnten. Für die hier dargestellte Kategorie der Begründetheit führten wir die folgenden Operationalisierungen ein (vgl. ACHTENHAGEN/WIENOLD 1975, S. 28 ff.; in ähnlicher Weise erfolgte eine Analyse eines Kompendiums zum Wirtschaftslehreunterricht, das vergleichbare Ergebnisse erbrachte: ACHTENHAGEN 1984, S. 23 ff.):

I. Erklärungen

Grundmuster einer Erklärung ist das aus der Literatur bekannte H-O-Schema (HEMPEL-OPPENHEIM-SCHEMA) der wissenschaftlichen Erklärung (vgl. STEGMÜLLER 1969, S. 86). Da sich aber in der Literatur kaum Darstellungen finden lassen, die ohne Schwierigkeiten in die Form des H-O-Schemas gebracht werden können, ist die Kategorie I mehr als idealtypische Abgrenzung anzusehen – und in Abbildung 1 gar nicht erst aufgeführt.

II. Erklärungen/Erklärungsskizzen

Eine Aussage wird dann in Kategorie II eingeordnet, wenn auf eine empirische Untersuchung im Text oder in einer Anmerkung verwiesen wird und die Quelle eindeutig angegeben ist, so daß man prinzipiell den Zugang zu einer näheren Beschreibung der Versuchsanordnung hat.

III. Erklärungsskizzen

Nach der vorgenommenen Abgrenzung dienen die Kategorien III bis V der Aufnahme von Sätzen, die in dem analysierten Text nicht im Zusammenhang einer empirischen Untersuchung mit Quellenangaben erwähnt werden. Für eine Erfassung unter III gilt:

- Die Aussagen müssen auf „rationales“ Verhalten von Lehrern und Schülern zielen.
- Die Aussagen müssen explizit auf Unterricht bezogen sein.
- Die Beweisführung muß vom Klassifikator nachvollziehbar sein.
- Es muß die Möglichkeit bestehen, aufgrund der Handlungsempfehlungen Konsequenzen des Lehrer- bzw. Schülerverhaltens abschätzen zu können.

IV. Erklärungsskizzen/Pseudoerklärungen

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, steigt der Anteil notwendiger Interpretation durch die Klassifikatoren von der Einordnung nach I bis hin zu der nach V.

Die Einordnung nach IV erfolgt, sofern die Kriterien für I bis III nicht erfüllt sind, jedoch die folgenden Bedingungen zutreffen:

- Die Aussagen müssen sich plausibel auf den Englischunterricht beziehen.
- Aus der Formulierung muß hervorgehen, ob eine mit der Aussage zu verknüpfende Handlungstendenz als für den Unterricht positiv oder negativ einzuschätzen ist.
- Vom Klassifizierenden müssen sich ad hoc-Beispiele finden lassen, die mit dieser Tendenzaussage übereinstimmen.

V. Pseudoerklärungen

Diese Spalte stellt sich als Restkategorie dar. Danach liegt eine Pseudoerklärung vor, wenn nicht klar ist, welche empirischen Daten diese Aussage bestätigen oder erschüttern würden; wenn sich die Aussage auch nicht als Tendenzaussage bezüglich einer Handlungsempfehlung auf konkreten Unterricht rückbeziehen läßt.

VI. Definitionen

In dieser Spalte sollen Sätze erfaßt werden, die die Funktion haben, das eindeutige Verständnis der vom Autor intendierten Aussagen beim Leser zu sichern.

Die für GUTSCHOW und LORENZEN erzielten Ergebnisse machten uns betroffen; denn diese Bücher, die in vielen Hochschulen eine wesentliche Grundlage der Englischlehrerbildung darstellten, zeigten, daß – jedenfalls nach unseren Kriterien – die für die Lehrerstudenten gedachten Ausführungen als theoretisch völlig unzureichend begründet angesehen werden mußten. Die Ergebnisse belegen, wenn man die Prozentwerte für die Spalten II und III addiert, daß nur etwa 20 Prozent der Sätze als halbwegs akzeptabel gelten können, wobei jeweils nur 1 Prozent der Sätze eine empirische Absicherung erfahren haben. Damit wurde auch BLANKERTZ' Charakterisierung der didaktischen Kompendienliteratur bestätigt, nach der es sich „um apodiktisch formulierte Anweisungen für den Unterricht“ handelt, „die bestimmten Erfahrungsgrößen und überlieferten Meinungen entnommen und dann als verbindliche Norm aufgestellt sind. Dazu gehören alle isolierten, ihrer Voraussetzungen und Begründungen beraubten Vorschriften über Unterrichtsinhalte, Lernschritte und methodische Mittel.“ (BLANKERTZ 1969, S. 18)

Die für uns entscheidende Frage war damals, ob sich denn in der fachdidaktischen Literatur Texte finden ließen, die – auch wenn sie nicht als Lehrbücher konzipiert waren – als wissenschaftlich begründet anzusehen wären. Wir entschieden uns für eine Analyse des Aufsatzes von ROEDER (1967): „Thesen zur Auslese durch den neusprachlichen Unterricht“. Ein Grund lag für uns darin, daß ROEDER (1965) sich sehr dezidiert in einer empirischen Orientierung zu Problemen der bildungstheoretischen Didaktik geäußert hatte. Das in Abbildung 1 festgehaltene Analyseergebnis hat uns in unserer weiteren Arbeit sehr beeinflusst; denn die Daten zeigen, daß es möglich ist, sich fachdidaktisch so zu äußern, daß die Aussagen als wissenschaftlich gestützt gelten können. Damit war zugleich eine Stoßrichtung für die weitere fachdidaktische Arbeit klar, die auch in das Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Forschung“ einzubringen war: Den Bestand an empirisch geprüften Aussagen so zu erhöhen, daß diese Grundlage einer wissenschaftlich fundierten Lehrerausbildung sein könnten und damit zugleich konstruktive Perspektiven für unterrichtliches Handeln eröffneten.

PETER MARTIN ROEDER war im Hinblick auf eine konstruktive Umsetzung von Forschungsergebnissen eher zurückhaltend. Besonders deutlich wird dies in der „Didaktischen Erörterung der Ergebnisse“ seiner zusammen mit GUNDEL SCHÜMER durchgeführten Studie „Unterricht als Sprachlernsituation“ (vgl. ROEDER/SCHÜMER 1976, S. 272 ff.), obwohl er die Ergebnisse unschwer in einer Weise hätte aufbereiten können, wie dieses in den sechs Beispielen in (3) dieses Beitrags geschieht. Damit unterschied er sich zwar nicht in der Sache von mir, wohl aber in dem Temperament, mit dem ich es versuchte, Lehr-Lern-Forschung im Rahmen eines fachdidaktischen Ansatzes – und das heißt: auch im Zusammenhang curriculumtheoretischer Überlegungen – durchzuführen und die Ergebnisse für die Nutzung in der Lehreraus- und -weiterbildung aufzubereiten. Hier liegt für mich ein wesentlicher Punkt dafür, ob es der Pädagogik gelingt, ihre Glaubwürdigkeit zu wahren und ihren Stellenplatz im wissenschaftlichen Konzert zu behaupten – vor allem, wenn man wahrnimmt, wie zunehmend originär pädagogische Positionen durch Psychologie, Soziologie, Betriebswirtschaftslehre, Informatik usw. besetzt werden.

Die folgenden Ausführungen stellen den Versuch dar, die alte Debatte um die Handlungswirksamkeit der Didaktik in der Tradition der Lehr-Lern-Forschung aufzugreifen. Als Hinweis auf die vielfältigen Probleme sowie die notwendigen Begründungs- und Legitimationsschritte vergleiche ACHTENHAGEN (1984), ACHTENHAGEN/TRAMM/ PREISS/ SEEMANN-WEYMAR/JOHN/SCHUNCK (1992) und TRAMM (1992). Die ausführlichen Literaturhinweise sollen die Schwierigkeiten andeuten, die mit der Verwirklichung und Umsetzung solcher konstruktiver Vorstellungen verbunden sind. Die Beispiele anhand meiner eigenen Arbeiten sind auf den Englischanfangsunterricht und die kaufmännische Berufsbildung konzentriert.

Über das Schwerpunktprogramm wurde 1976 und 1982 jeweils in der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK umfassend informiert (vgl. vor allem KLAUER 1976, SCHOTT 1976, ROEDER 1982, VIET/SCHMIDT/SOMMER/GROMMELT 1982, KÖTTER/AUFFENFELD/JÜNGST/KLEIN/NIEGEMANN/STRUCHHOLZ 1982, EIGLER/MACKE/NENNIGER 1982, RÜPPELL/SCHRANKEL/GARBERT/HUBER/KLIEME 1982, SCHOTT/NEEB/WIEBERG 1982, WIENOLD/ACHTENHAGEN/VAN BUER/OLDENBÜRGER/RÖSNER/SCHLUROFF/WELGE 1982, TREIBER/WEINERT/GROEBEN 1982). Dabei ist der Kriterienkatalog von HEIDENREICH/HEYMANN (1976) hervorzuheben. Die Sammelbände von HOFER/TREIBER/WEINERT (1982) und ACHTENHAGEN (1982) thematisieren für wichtige Teilbereiche den Theoriestand. GAGE

(1979), mit einem sehr informativen Vorwort von WEINERT, resümiert unter dem Titel „Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?“ vergleichbare Ansätze innerhalb der amerikanischen Forschung. RIEDEL (1984), TERHART (1986, 1989), die Beiträge in der UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 1990 (BAUMERT, BECK, VAN BUER, HAMEYER, HEID, HOFER, KRUMM, NENNIGER, OSER, PRENZEL, WEINERT) sowie zusammenfassend STRITTMATTER/DINTER (1991) zeigen zentrale Forschungs- und Anwendungsprobleme auf. VAN BUER/NENNIGER (1992) geben einen Forschungsbericht für den allgemeinbildenden Bereich, der von den weiteren Beiträgen in INGENKAMP/JÄGER/PETILLON/WOLF (1992) gestützt und ergänzt wird. Für den berufsbildenden Bereich ist dabei auf ARNOLD/TIPPELT (1992) zu verweisen. EBNER (1993) hebt die Notwendigkeit einer Einbindung in den didaktischen Bereich hervor. Die Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft hat 1990 empfohlen, auf Ansätze der Lehr-Lern-Forschung zurückzugreifen, um berufliche Lernprozesse als Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu fördern (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 26 ff. und 85 f.). Für den anglo-amerikanischen Sprachraum sind die Beiträge im Handbook of Research on Teaching (WITTRICK 1986) hervorzuheben – und dabei unter methodologischem Aspekt vor allem SHULMAN (1986) und SHAVELSON/WEBB/BURSTEIN (1986). Der Forschungsfortschritt gegenüber dem ersten, von GAGE (1963) herausgegebenen Handbuch – in der deutschen Übersetzung: INGENKAMP/PAREY (1970) – sowie dem zweiten, von TRAVERS (1973) edierten, dokumentiert sich in der Aussage WITTRICKS (1986, S. IX): „None of the chapter authors had difficulty in finding significant work to report either in substantive areas or in the methodologies of research.“ (vgl. hierzu auch CARROLL 1993)

(2) Die durch die Schwerpunktprogrammausschreibung sowie vor allem durch die Entwicklungen in den USA ausgelösten Forschungsaktivitäten haben – in Verbindung mit der „kognitiven Wende“ in der Psychologie – zu einer Fülle von Publikationen geführt. VAN BUER/NENNIGER (1992, S. 415) haben für den Unterricht an allgemeinen Schulen etwa 1.000 empirische Originalarbeiten in 15 deutschen einschlägigen Zeitschriften für die Jahrgänge 1970 bis 1991 gefunden. Dabei entfallen etwa 650 Arbeiten auf zwei eher psychologisch geprägte Zeitschriften; nur in etwa 2 Prozent der Projekte wurde dabei Unterricht beobachtet. Zudem fehlen Replikationsstudien.

Fällt man – und das ist auch der Grundtenor bei VAN BUER/NENNIGER (1992, siehe auch VAN BUER 1990) – ein pauschales Urteil, so gelangt man zu der Feststellung, daß der Forschungsimpetus durchaus gewirkt hat, daß aber die Forschungskriterien nicht so aufgegriffen worden sind, wie das in der Schwerpunktformulierung nahegelegt war. Dafür lassen sich mehrere Erklärungen ins Feld führen:

(a) Die Schwerpunktempfehlung betonte die Notwendigkeit interdisziplinärer empirischer Forschung. Nun muß aber gerade für die deutsche Erziehungswissenschaft eine unzureichende empirische Ausrichtung festgestellt werden, was zwangsläufig zu Ausbildungsdefiziten des Wissenschaftlernachwuchses führt: „Die Praxisorientierung der Mehrzahl der erziehungswissenschaftlichen Hochschullehrer ist meist nicht verbunden mit einem Interesse an empirischer Forschung. Höchstens ein Fünftel der Erziehungswissenschaftler charakterisiert sich selbst als empirisch orientiert, dann aber nicht immer mit praxisbezogenen Untersuchungsinteressen.“ (WEISHAUPT 1992, S. 13; zur empirischen Ausrichtung z.B. der Berufsbildungsforschung vgl. auch ACHTENHAGEN 1991a, S. 188 ff. und 199) Dieser Umstand hat sicher mit dazu beigetragen, daß die Erziehungswissenschaft ihren Beitrag zur Interdisziplinarität nur äußerst begrenzt hat leisten können und damit Lehr-Lern-Forschung unter einer ausgeprägt psychologischen Aus-

richtung durchgeführt wurde, was sich auf die praktische Verwendbarkeit der Ergebnisse ausgewirkt hat. Wer als Erziehungswissenschaftler selbst nicht empirisch arbeitet, wird aller Voraussicht nach Schwierigkeiten haben, empirisch fundierte Kenntnisse grundlegend in der Lehrerbildung einzusetzen.

(b) Da Lehr-Lern-Forschung als interdisziplinäres Programm angelegt war und bislang keine eigene institutionalisierte wissenschaftliche Disziplin bilden konnte, ergeben sich unter einer Karriereperspektive zwangsläufig Konsequenzen im Hinblick auf eine disziplinspezifische Ausrichtung der individuellen Qualifikationsarbeiten (vgl. zu dieser Problematik auch DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, vor allem S. 92–94).

(c) Vorgelegte Ergebnisse, die schulpraktische Konsequenzen hätten zur Folge haben müssen, waren aufgrund bildungspolitischer Vorurteilsstrukturen nicht akzeptabel – wozu natürlich auch das unter (a) erwähnte mangelnde Interesse vieler Hochschullehrer an empirischer Forschung beiträgt. Die Ergebnisse von HEYMANN (1978) oder von TREIBER/WEINERT (1985, vgl. hierzu auch die Kritik von HEYMANN 1988, TREUMANN 1988, BECK/BROMME/HEYMAN/MANNHAUPT/SKOWRONEK/TREUMANN 1988 sowie die Entgegnung von WEINERT 1988) beispielsweise hätten durchaus nahegelegt, die Förderung von Konzepten der Orientierungsstufe in Niedersachsen bzw. der Gesamtschule, wie sie erfolgte bzw. erfolgt, gründlich zu überdenken. Hier wären Möglichkeiten gegeben, auch in die Bildungspolitik ein Denken in Haupt- und in möglichen Nebeneffekten einzuführen und einmal ernsthaft zu prüfen, welche – unbeabsichtigten – Nebenwirkungen gutgemeinte bildungspolitische Entscheidungen haben können. Da aber eine solche selbstkritische Haltung in den Parlamenten, den Ministerien oder den Gewerkschaften nur ansatzweise von Interesse ist, fehlte – und fehlt – die politische Unterstützung interdisziplinär angelegter Lehr-Lern-Forschung, die gerade auch solche Problemlagen aufzudecken in der Lage wäre. Vergleichbare Schwierigkeiten gibt es auch für die berufliche Bildung, wo sensitive Bereiche aus der Forschung ausgeklammert bleiben bzw. als über Modellversuche hinreichend beschrieben deklariert werden (vgl. auch ACHTENHAGEN 1989). Damit hängt weiterhin zusammen, daß so gut wie keine Replikationsstudien zu berichteten Forschungsbefunden existieren, so daß Untersuchungsergebnisse, die induktiv verallgemeinert werden, als „Gesetzmäßigkeiten“ bestehen bleiben, ohne daß sie Falsifizierungsversuchen unterworfen wären (vgl. hierzu ULICH 1978, S. 298; ACHTENHAGEN 1979, S. 271; STRITTMATTER/DINTER 1991, S. 211).

(d) Die Komplexität des Forschungsfeldes selbst erschwert die Formulierung angemessener Theorien und der darauf bezogenen Überprüfungsverfahren (vgl. ACHTENHAGEN 1979, S. 274 f.), wobei vielfach nicht gesehen wird, daß im wesentlichen letztere den wissenschaftlichen Fortschritt definieren. Die gängigen didaktischen Modelle verweisen darauf, daß alle Modellvariablen miteinander zusammenhängen, ohne dabei die Art und die Intensität des Zusammenhangs zu thematisieren oder gar zu spezifizieren – und in diesem Kontext auch intervenierende Variablen in Betracht zu ziehen. Blieben die Überlegungen in den 1970er Jahren noch sehr stark bei der Diskussion von Fragen eines „Implikationszusammenhangs“ stehen (vgl. hierzu HEYMANN 1975), so stellt sich gegenwärtig die Problemlage gerade für die berufliche Bildung noch schwieriger dar: Im Zusammenhang mit den Diskussionen um „Schlüsselqualifikationen“ oder ähnliches zeigt sich angesichts der ökonomischen und technischen Veränderungen der Arbeitslandschaft eine neue Qualität der Ziel- und Inhaltsdimension, die in dieser Weise von der herkömmlichen Didaktik bzw. auch in der Debatte um eine Taxonomie von Lernzielen nicht gesehen worden war (vgl. DÖRIG 1994). Was in der Entwicklung von

Lernzielhierarchien (vgl. ACHTENHAGEN 1984, S. 138 ff.) angelegt war, muß jetzt über systemorientierte Aufarbeitungen systematisch in mittelfristige und langfristige Lehr- und Lernstrategien überführt werden (vgl. PREISS 1992 sowie zum Begründungszusammenhang: ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS/SEEMANN-WEYMAR/JOHN/SCHUNCK 1992; in bezug auf die curriculare Diskussion vgl. UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 1992, H. 3; zu Evaluationskriterien vgl. KELL/VAN BUER/SCHNEIDER 1992; als ausdrücklich erwähntes Forschungsdesiderat vgl. ARNOLD/TIPPELT 1992, S. 397).

(e) Schließlich zeigen sich Tendenzen, eine „Lernerorientierung“ der Lehr-Lern-Prozesse zu stärken (als Wissenschaftsprogramm vgl. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION 1993). Diese „Umorientierung“ hat die Lehr-Lern-Forschungstradition, die sich herauszubilden begann, unterbrochen, weil einengende spezifizierende Zugriffe auf das Forschungsfeld erfolgten. Zugleich bleibt bis heute weitgehend die Frage offen, wie diese Lernerorientierung mit ihren Implikationen der Individualisierung und Differenzierung von didaktischen Experten systematisch vorbereitet und gestützt werden kann – und in welchem Verhältnis sie zur Debatte um Lernziele und -inhalte steht. Gerade hier setzen grundlegende Diskussionen – auch im Zusammenhang mit einer intensiven, neuartigen Nutzung von Medien – innerhalb der Instruktionstheorie an (vgl. z.B. REIGELUTH 1983, GAGNE/BRIGGS/WAGER 1988, ANGLIN 1991, SCHOTT 1991, LOWYCK/ DE POTTER/ ELEN 1992).

Wenn auch diese Problemfelder erklären helfen, warum die Lehr-Lern-Forschung bis jetzt nicht die Wirkungen hat erzielen können, die wünschenswert wären, zeigen dennoch neuere Entwicklungen auf andere Weise die Notwendigkeit ihrer Förderung: So finden wir in anderen Wissenschaftsdisziplinen (z.B. der Betriebswirtschaftslehre), aber auch in betrieblichen Bereichen zunehmend „Pädagogisierungen“ von Problemlagen – wobei aber so gut wie keine erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnisse, die durchaus vorhanden sind, zur Lösung herangezogen werden. Als ein Indiz hierfür mag der Hinweis auf die Fülle von Beratungs- und Weiterbildungsinstitutionen reichen, deren Professionalität nur selten durch pädagogisches Wissen und entsprechende Kriterien angereichert ist. Die Ignoranz gegenüber professionellem pädagogischem Wissen, das forschungsgestützt in die Berufsschullehrerausbildung Eingang zu finden hat, zeigt sich beispielhaft auch in einer Pressemitteilung des KURATORIUMS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (1994), nach der Berufsschullehrer nicht mehr an einer wissenschaftlichen Hochschule ausgebildet zu werden brauchten. Im Bereich der beruflichen Ausbildung gibt es viele Vorschläge zu Lehr- und Lernformen, die zwar oft über Modellversuche entwickelt wurden, aber so gut wie nie gemäß Standards evaluiert wurden, wie sie die Lehr-Lern-Forschung fordert (als ein bekanntes Beispiel vgl. das Modell PETRA: BORETTY/FINK/HOLZAPFEL/KLEIN 1988). Schließlich gibt es im Bereich der beruflichen Schulen große Anstrengungen, auf die neuen Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt angemessen zu reagieren. Konzepte wie zum Beispiel das der „Handlungsorientierung“ sind dabei bis heute eher durch verbale Umdefinition als durch Lehr-Lern-Forschungsansätze gestützt (vgl. als Gegensatz einerseits BUNDESVERBAND DER LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN 1991, andererseits TRAMM 1992). Alle diese Tendenzen machen es erforderlich, Hinweise auf bereits vorliegende wichtige Forschungsergebnisse (3) sowie notwendige Entwicklungen (4) im Bereich der Lehr-Lern-Forschung zu geben.

(3) Trotz aller forschungsmethodischen und -politischen Kritik an der Lehr-Lern-Forschung muß festgestellt werden, daß eine Fülle von prinzipiell in der Praxis verwertbaren Forschungsergebnissen vorliegt, die aber weder in der einschlägigen didaktischen

Literatur noch in der Lehreraus- und -weiterbildung wahrgenommen werden. Die bekannten didaktischen Texte, beispielsweise KLAFKI, HEIMANN/OTTO/SCHULZ oder MEYER, zeichnen sich geradezu durch ein Ignorieren empirischer Forschungsbefunde aus. Auf der anderen Seite haben Metaanalysen gezeigt, welche relativ stabilen Ergebnismuster, die nach meinem Urteil durchaus relevant für die Lehreraus- und -weiterbildung sind bzw. sein sollten, sich herauskristallisieren lassen (vgl. WANG/HAERTEL/WALBERG 1993 sowie die dazu vorliegenden Diskussionen im selben Zeitschriftenheft). FREY/FREY-EILING (1992, 1. Kap.) haben den begrüßenswerten Versuch unternommen, ihre allgemeindidaktischen Überlegungen mit Hilfe derartiger Ergebnisse zu stützen. Im folgenden sollen in aller Kürze Resultate aus dem Bereich der Lehr-Lern-Forschung vorgestellt werden, die meiner Auffassung nach prinzipiell einen Beitrag zur konstruktiven Unterstützung unterrichtlichen Handelns zu leisten vermögen (zugleich wird auf die Darstellung bei VAN BUER/NENNIGER 1992, S. 419 ff., verwiesen). Die These ist, daß diese und vergleichbare Ergebnisse durchaus helfen können, Effekte von Lehr-Lern-Prozessen besser zu verstehen, womit sich über entsprechende Arrangements zugleich handlungsleitende Regeln entwickeln ließen, daß also nach meinem Urteil eine reale Chance gegeben ist, die Lehrerbildung wissenschaftlich zu fundieren.

An Kriterien, denen Lehr-Lern-Forschung genügen sollte, werden durchgängig genannt:

- (a) Methodologische Kriterien (vor allem: mehr Vernetzung, mehr Interdisziplinarität, mehr Replikationen)
- (b) Inhaltliche Kriterien: vor allem Berücksichtigung
 - (ba) von kognitiven Prozessen;
 - (bb) von Lernmaterial und Lernobjekten (d.h. der Inhaltsdimension – und damit auch der curricularen Dimension – von Lehr-Lern-Prozessen);
 - (bc) einer mehrdimensionalen Auswertung von Lernergebnissen;
 - (bd) von längeren Unterrichtssequenzen;
 - (be) von emotionalen und motivationalen Komponenten;
 - (bf) des lehrer- und schülerindividuellen Verhaltens;
 - (bg) einer simultanen Datenauswertung auf mehreren Ebenen;
 - (bh) von Problemlösefähigkeit (hier liegen besondere Fragestellungen für den beruflichen Bereich vor; vgl. auch ARNOLD/TIPPELT 1992, S. 397; FÜRSTENAU 1994).

Anhand von sechs Beispielen soll gezeigt werden, wie diese Kriterien im Rahmen von Forschungsprojekten Berücksichtigung gefunden haben. Die Umsetzung in technologische Theorien (vgl. ACHTENHAGEN 1984, S. 241 ff.) kann aus Platzgründen nur angedeutet werden.

1. Beispiel: Darstellung der Förderung von Problemlösefähigkeit über entsprechende curriculare Arrangements (Kriterien: bh; bb)

Dieses Beispiel zeigt, welche Wege beschritten werden sollten, um von linearisierten Aufzählungen von Lernzielen und -inhalten, deren Umsetzung in den Unterricht effektive Lernprozesse eher verhindert (Abbildung 2; PREISS 1992, S. 59), zu systemorientierten, das Verständnis komplexer Zusammenhänge fördernden Darstellungen (Abbildung 3; PREISS 1992, S. 62) zu gelangen, die dann Grundlage der Lernmaterialentwicklung und der Lernobjektsteuerung im Unterricht sein sollten. Dabei ließe sich

Abbildung 2: Lehrplanausschnitt für das Fach Betriebswirtschaftslehre

Betriebswirtschaftslehre		
Zeitrict- werte in Stunden	Lerninhalte	Lernziele
10	<p>1. <i>Leistungsprozesse in Wirtschaft und Verwaltung</i></p> <p>1.1 Erwerbswirtschaftliche Ziele</p> <p>1.2 Meßziffern zur Überprüfung des erwerbswirtschaftlichen Zieles</p> <p>Produktivität</p> <p>Wirtschaftlichkeit</p> <p>Rentabilität</p> <p>Liquidität</p> <p>1.3 Gemeinwirtschaftliches Ziel</p> <p>1.4 Ziele der Verwaltung und der Rechtspflege</p>	<p>Der Schüler soll</p> <ul style="list-style-type: none">– erwerbswirtschaftliche Ziele kennen– ökonomische Meßziffern zur Überprüfung des erwerbswirtschaftlichen Zieles kennen und unterscheiden– mit Hilfe der Produktivitätskennziffer die mengenmäßige Ergiebigkeit des Einsatzes von Gütern messen– das notwendige Handeln nach dem ökonomischen Prinzip verstehen– die Rentabilität als Beziehung zwischen eingesetztem Kapital und Gewinn berechnen– die Zahlungsfähigkeit mit Hilfe von Liquiditätskennziffern beurteilen– die Versorgung der Bevölkerung als Zweck gemeinwirtschaftlicher Betriebe nennen– die soziale Verantwortung in Verwaltung und Rechtspflege anhand der staatlichen Fürsorge kennenlernen*– Daseinsvorsorge, Sicherheit, Ordnung, Rechtssicherheit und Gerechtigkeit als weitere Ziele wissen*– die Gültigkeit von Wirtschaftlichkeitsgrundsätzen für die Verwaltung verstehen*– die Meßziffer Rentabilität als nur bedingt anwendbar für die Verwaltung erkennen

die Komplexität – und zugleich die Abbildungsleistung – noch steigern, wenn die durch die Pfeile symbolisierten Relationen zwischen den Konzepten noch weiter spezifiziert würden (vgl. zur Netzwerktechnik: WEBER 1994; als Evaluationsansätze zu einem Unterricht, der an solchen Ziel- und Inhaltsnetzen ausgerichtet war, vgl. JOHN 1992, SCHUNCK 1993, FÜRSTENAU 1994, WEBER 1994; als Beitrag zur Reduktions- bzw. Komplexionsproblematik vgl. PREISS 1994).

2. Beispiel: Darstellung der Variabilität von Lehr-Lern-Prozessen
(Kriterien a; bb; bd; bf)

Abbildung 4 zeigt für sechs verschiedene 5. Gymnasialklassen die Verteilung von Lernobjekten, das heißt Spracheigenschaften, die über englische Sätze vermittelt werden sollen (vgl. WIENOLD/ACHTENHAGEN/VAN BUER/OLDENBÜRGER/RÖSNER/SCHLUROFF 1985), für den Englischanfangsunterricht. Es wird deutlich, wie unterschiedlich die Chancen der einzelnen Schüler verteilt sind, englische Sätze im prinzipiell einsprachig geführten Unterricht zu sprechen bzw. als Sprachaufforderung zugewiesen zu erhalten. Intra-klassengemäß schwanken beispielsweise die Werte zwischen 242 Prozent und 4.962 Prozent (Spalte 3) auf der Schülerseite. Das zeigt die Spannweite der Möglichkeiten des aktiven Sprachgebrauchs: Bei L03 hat zum Beispiel der Minimum-Schüler nur ein

Abbildung 3: Rekonstruktion eines Lehrplanausschnitts für Betriebswirtschaftslehre im Hinblick auf die Gestaltung eines komplexen Lehr-Lern-Arrangements

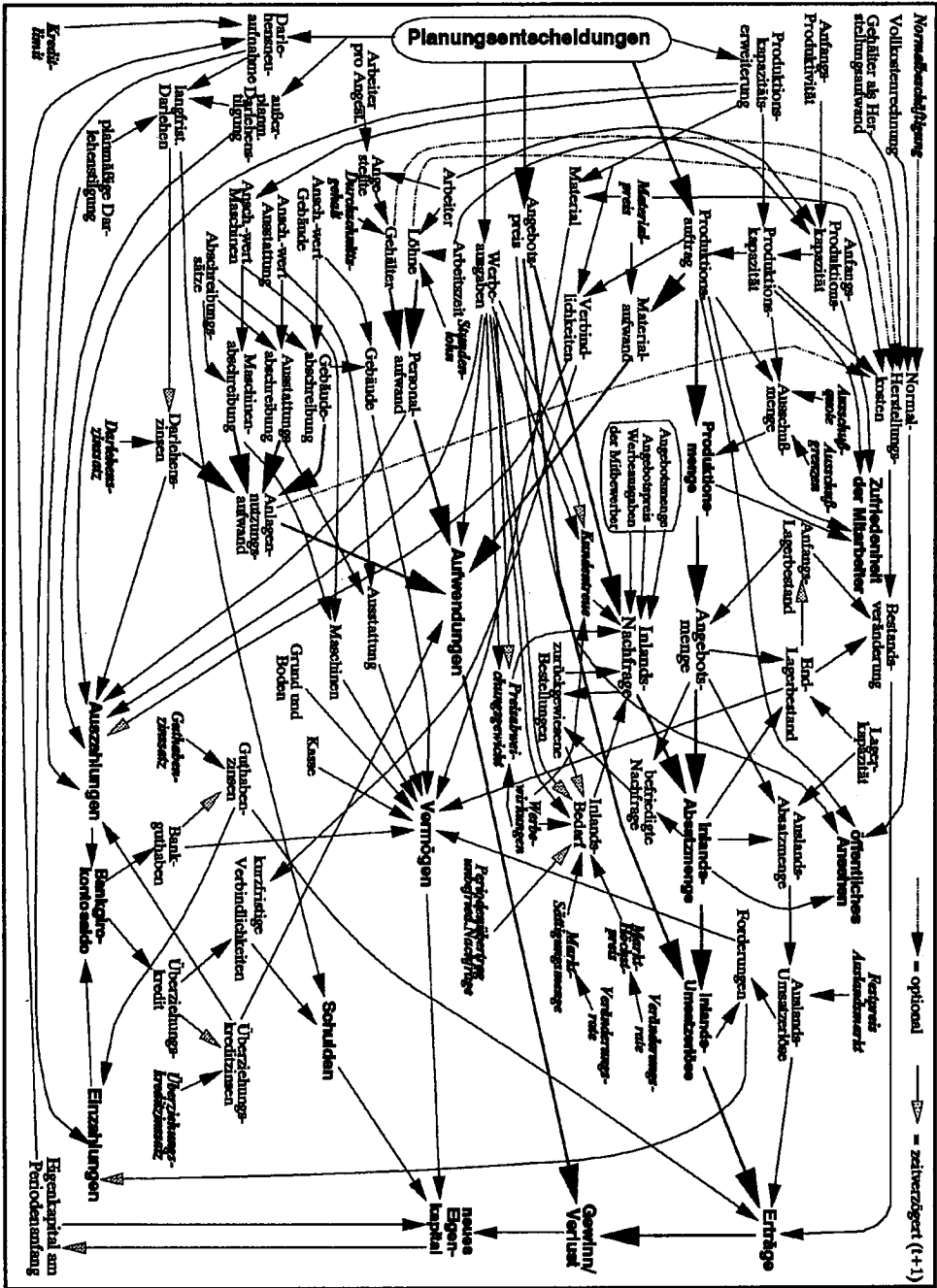


Abbildung 4: Demonstration zur fehlenden Stabilität und Konsistenz von Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung

	Klassen (gekenn- zeichnet über Lehrer- kürzel)	Schüler (Regeln über alle Stunden)			Stunden (Regeln über alle Schüler)		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
		Maximum der Regeln eines indi- viduellen Schülers	Minimum der Regeln eines indi- viduellen Schülers	(1):(2) × 100	Maximum der Regeln einer indi- viduellen Stunde	Minimum der Regeln einer indi- viduellen Stunde	(4):(5) × 100
Aktiver Ge- brauch der SYNTAKO- Regeln durch die Schüler	L 03	1.129	281	402 %	1.395	36	3.875 %
	L 04	645	13	4.962 %	1.582	147	1.076 %
	L 05	997	163	612 %	1.900	275	691 %
	L 06	1.244	513	242 %	2.842	518	549 %
	L 07	897	150	598 %	2.041	119	1.715 %
	L 08	999	416	240 %	3.265	284	1.150 %
Maximum der Spalte: Mini- mum × 100		193 %	3.946 %		234 %	1.439 %	
Zuweisung von SYNTAKO- Regeln durch den Lehrer an einen einzelnen Schüler	L 03	916	192	477 %	1.669	292	572 %
	L 04	636	29	2.193 %	3.165	431	734 %
	L 05	1.554	507	307 %	4.237	995	426 %
	L 06	1.613	448	360 %	3.075	898	342 %
	L 07	931	228	408 %	2.176	358	608 %
	L 08	1.038	254	409 %	2.626	554	474 %
Maximum der Spalte: Mini- mum × 100		254 %	1.748 %		254 %	341 %	

Viertel der Möglichkeiten des aktiven Sprachgebrauchs, über die der Maximum-Schüler verfügt (281:1.129 Regeln).

Die Bedeutung dieser Befunde liegt auch darin, daß sie eine prinzipielle Problematik von Unterrichtsbeobachtungen zeigen: Wird nämlich eine Untersuchung nur mit ausgewählten Schülern durchgeführt, so fehlen Informationen darüber, wie groß die Spannweite zwischen den Schüleraktivitäten ist und wo die ausgewählten Schüler zu plazieren wären. In der Zeile unter den Intraklassenwerten findet sich der Interklassenwert, also der Wert, der für Generalisierungsüberlegungen zentral ist. Er zeigt, daß die Werte für die Maximum-Schüler zwischen den Klassen um 193 Prozent schwanken, bei den Minimum-Schülern gar um 3.946 Prozent. Sofern man – durch die entsprechende Anlage der Forschung – solche Relationen nicht kennt, ist man auch nicht in der Lage, das Generalisierungsproblem zu lösen, das seinerseits wiederum Grundlage für die Aufbereitung der didaktischen Theorie und von Maßnahmen im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung ist. Gleiches gilt für die Betrachtung der Stunden (Spalten [4] bis [6]). Auch hier wird deutlich, wie schwierig es ist, zu generalisierungsfähigen Aussagen zu gelangen, wenn man nur einzelne Stundenausschnitte untersucht. Für die Lehrerbildung folgt daraus die Notwendigkeit, die Lehrer für Extremwerte beim Verhalten den Schülern gegenüber und innerhalb der einzelnen Stunden sensibel zu machen (vgl. hierzu auch DOBRICK/HOFER 1991).

3. Beispiel: Darstellung eines überreaktiven Lehrerverhaltens im Zeitverlauf (Kriterien: ba; bb; bc; bd; be; bf)

In Abbildung 5 (VAN BUER/ACHTENHAGEN/OLDENBÜRGER 1986, S. 687) geht es um die Prüfung einer Hypothese von BROPHY/GOOD zum Verhalten von Lehrern mit überreaktiven Strategien: Danach lassen sich diese von ihren eher starren, wenig flexiblen Urteilen über ihre Schüler stark beeinflussen und behandeln sie sehr unterschiedlich, indem sie sich den als leistungstark und leistungsbereit wahrgenommenen Schülern besonders intensiv zuwenden. Durch solches Verhalten vergrößern sie zunehmend die Unterschiede in der fachlichen Kompetenz der Schüler (vgl. auch die vielen Beispiele in HOFER 1986).

Das Netz symbolisiert signifikante Beziehungen in einer Korrelationsmatrix (gepunktet: = 5-Prozent-Niveau; gestrichelt: = 1-Prozent-Niveau). Die Variablen sind wie folgt operationalisiert:

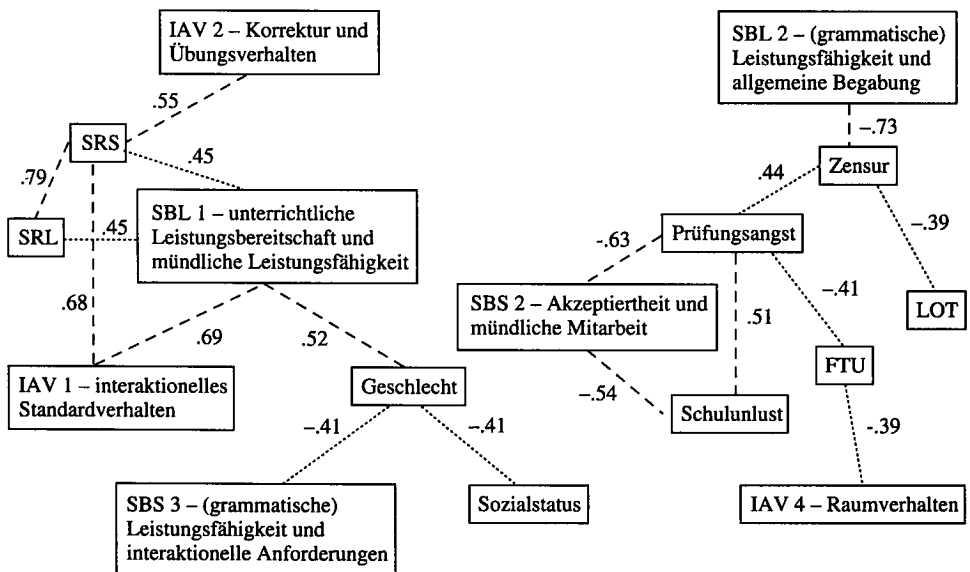
Schülermerkmale: Geschlecht; Sozialstatus; Fremdsprachenlernreignung (FTU 4-6); die vier Dimensionen des Angstfragebogens (AFS): manifeste Angst, Prüfungsangst, Schulunlust, soziale Erwünschtheit (manifeste Angst und soziale Erwünschtheit sind aufgrund der hohen Korrelation mit den beiden anderen Dimensionen nicht in die Vernetzung aufgenommen worden);

Lehrerurteil über seine Schüler (SBL): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (75,7 % extrahierte Varianz): Faktor 1 „unterrichtliche Leistungsbereitschaft und mündliche Leistungsfähigkeit“; Faktor 2 „(grammatische) Leistungsfähigkeit und allgemeine Begabung“; Faktor 3 „allgemeines Arbeitsverhalten“;

Schülersebsturteil (SBS): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (62,5 % extrahierte Varianz): Faktor 1 „mündliche Leistungsfähigkeit und Betragen im Unterricht“; Faktor 2 „Akzeptiertheit (von der Klasse und vom Lehrer) und mündliche Mitarbeit“; Faktor 3 „(grammatische) Leistungsfähigkeit und interaktionale Anforderungen (in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion);

Verhalten in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion (IAV): Die Faktorenanalyse hat vier Dimensionen ergeben (87,5 % extrahierte Varianz): Faktor 1 „Interaktionelles Standardverhalten“; Faktor 2 „Korrektur- und Übungsverhalten“; Faktor 3 „disziplinarischer Aufruf und Tadelverhalten“; Faktor 4 „Raumverhalten“;

Abbildung 5: Überreaktives Lehrerverhalten im Zeitverlauf



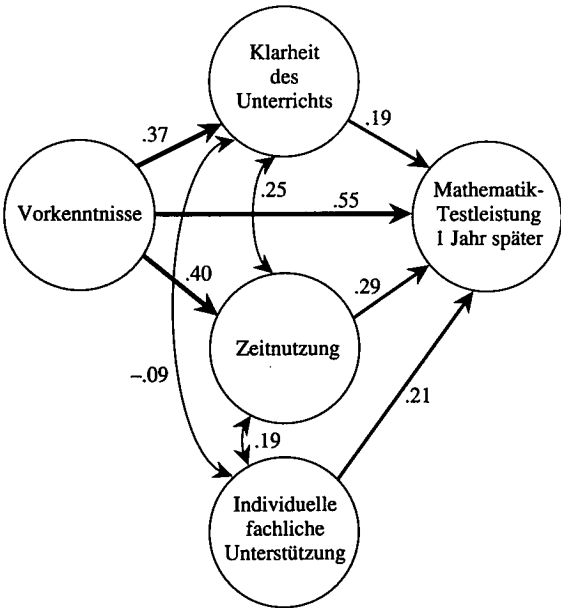
Lernobjektdimension (Analyse der englischen Äußerungen mit Hilfe der transformationellen Grammatik SYNTAXO): Vom Lehrer in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion dem aufgerufenen Schüler gegenüber produzierte Regeln (SRL); vom Schüler produzierte Regeln (SRS);
Lernergebnis: Anzahl der richtig gelösten Items im lernzielorientierten Abschlußtest (LOT); Halbjahreszensur.

Die Vernetzung der Variablen zeigt ein verblüffendes Bild: Die Prozeßkomponenten des Unterrichts (linker Block) und die Produktkomponenten (rechter Block) weisen keinen signifikanten Zusammenhang auf. Das Lernergebnis ist relativ unabhängig davon, was in den dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen passiert. Für diesen Lehrer ergibt sich die – nicht unbedingt bewußte – Strategie, in der dyadischen Interaktion die als leistungsstark und aktiv mitarbeitend beurteilten Schüler zu bevorzugen. Da der Unterricht bei diesem Lehrer hochstandardisiert abläuft, äußert sich diese Bevorzugung vor allem in der Qualität der individuellen Kontakte – und damit in einem Vergrößern der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern. Damit wäre die BROPHY/GOOD-Hypothese bestätigt. Dieses Muster des Lehrerverhaltens eröffnet prinzipiell wichtige Ansatzpunkte für Maßnahmen der Lehrerbildung (vgl. auch die übrigen Lehrerverhaltensmuster in VAN BUER/ACHTENHAGEN/OLDENBÜRGER 1986).

4. Beispiel: Darstellung von Langzeitwirkungen des Lehrer- und Schülerverhaltens
 (Kriterien: ba; bc; bd; be; bf; bg)

Abbildung 6 (WEINERT/SCHRADER/HELMKE 1990, S. 183) legt auf andere Weise nahe, wie eine dyadische Interaktion auf der Lehrerseite gestaltet sein sollte; denn „die Effektivität der Instruktion hängt davon ab, wie sehr sie auf die Lernprozesse und Lernprobleme der einzelnen Schüler abgestimmt ist“ (WEINERT/SCHRADER/HELMKE 1990, S. 182). Von besonderer Wichtigkeit sind dabei die durchschnittlichen Vorkenntnisse

Abbildung 6: Langzeitwirkungen des Lehrer- und Schülerverhaltens



der Schüler, die in den entsprechenden Analysen auch eine signifikante Langzeitwirkung auf den Lernerfolg aufwiesen. Wenn die Lehrer die Vorkenntnisse über Schüler nicht angemessen berücksichtigen – was in der didaktischen Literatur so fast nicht systematisch behandelt wird (vgl. WEBER 1994) –, dann beeinträchtigen sie deren Lernerfolg nachhaltig.

5. Beispiel: Darstellung einer empirisch fundierten Konstruktion von Lernmaterial (Kriterien: ba; bb; bc; bd; bf)

Abbildung 7 (ACHTENHAGEN 1991b, S. 73, auf der Grundlage von WIENOLD/ACHTENHAGEN/VAN BUER/OLDENBÜRGER/RÖSNER/SCHLUROFF 1985) zeigt, daß eine effektive Umschreibung von Lernmaterial (hier des Englischlehrbuchs „English for Today 1“ [EfT1]) zumindest drei aufeinander abgestimmte Schritte erfordert: die Analyse des Lehrbuchs mit Hilfe eines Beschreibungsmodells (hier einer generativ-transformationellen Syntax: SYNTAKO), die Untersuchung der „Verflüssigung“ des Lehrbuchs im Unterricht: Wie hat der Lehrer die Lehrbuchsätze im Unterricht verwendet? – Dabei wurden die vom Lehrer bzw. den einzelnen Schülern gesprochenen Sätze erfaßt und ebenfalls mit demselben Grammatikmodell beschrieben. Schließlich galt es, die Lernergebnisse mit einem Test zu erheben, der bezogen auf die Ziele und Inhalte des im Unterricht verwendeten Lernmaterials valide konstruiert war. Die jeweils erzielten Ergebnisse wurden zum Umschreiben des Lernmaterials genutzt, das dann in seiner neu konstruierten Form derselben Evaluationsstrategie wie die Ausgangsversion unterworfen wurde. Der Lernerfolg stieg signifikant an (vergleichbare Strategien für die Konstruktion von Lernmaterial für die berufliche Bildung anhand mehrdimensionaler Lehr-Lern-Arrangements finden sich bei ACHTENHAGEN/JOHN 1992, ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS/SEEMANN-WEYMAR/JOHN/SCHUNCK 1992; zur Gestaltung von Lehrbüchern vgl. REBMANN 1994; als Produkt vgl. PREISS 1994a).

6. Beispiel: Darstellung der Entwicklung eines individualisierten Lehrertrainings (Kriterien: bd; bf)

Abbildung 8 (ACHTENHAGEN 1991b, S. 95, auf der Grundlage von WIENOLD/ACHTENHAGEN/VAN BUER/OLDENBÜRGER/RÖSNER/SCHLUROFF 1985) zeigt die Vorgehensweise bei der Entwicklung eines individualisierten Lehrertrainings. Grundlage eines Lehrertrainings muß das Bedürfnis des Lehrers sein, etwas an seinem Unterricht zu verbessern. Das können Probleme sein, die er mit sich, mit der Klasse oder mit einzelnen Schülern hat. Ohne daß eine solche Bedürfnissituation gegeben ist, hat es kaum Sinn, ein Training zu beginnen. Zudem muß der Lehrer akzeptieren, daß sein Verhalten für die wahrgenommene Mängellage von Bedeutung ist und es möglich sein kann, über eine Veränderung des Verhaltens effektiv auf die Mängellage einzuwirken.

In diesem Beispiel klagten Lehrer über ein Ansteigen des Geräuschpegels in der Klasse, über eine wachsende Unkonzentriertheit und Undiszipliniertheit auf seiten der Schüler, ohne daß diese Phänomene von ihnen als dramatisch empfunden wurden: Sie mußten allerdings mehr disziplinarisch eingreifen, als ihnen das lieb war; zugleich hatten sie den Eindruck, daß die von ihnen ergriffenen Disziplinierungsmaßnahmen lediglich momentan, jedoch nicht anhaltend Wirkung zeigten. Darüber ärgerten sie sich, zumal sie auch glaubten, bei sich eine härtere Haltung gegenüber den Schülern festzustellen.

Abbildung 7: Arbeitsschritte bei der Neukonstruktion von Lernmaterial

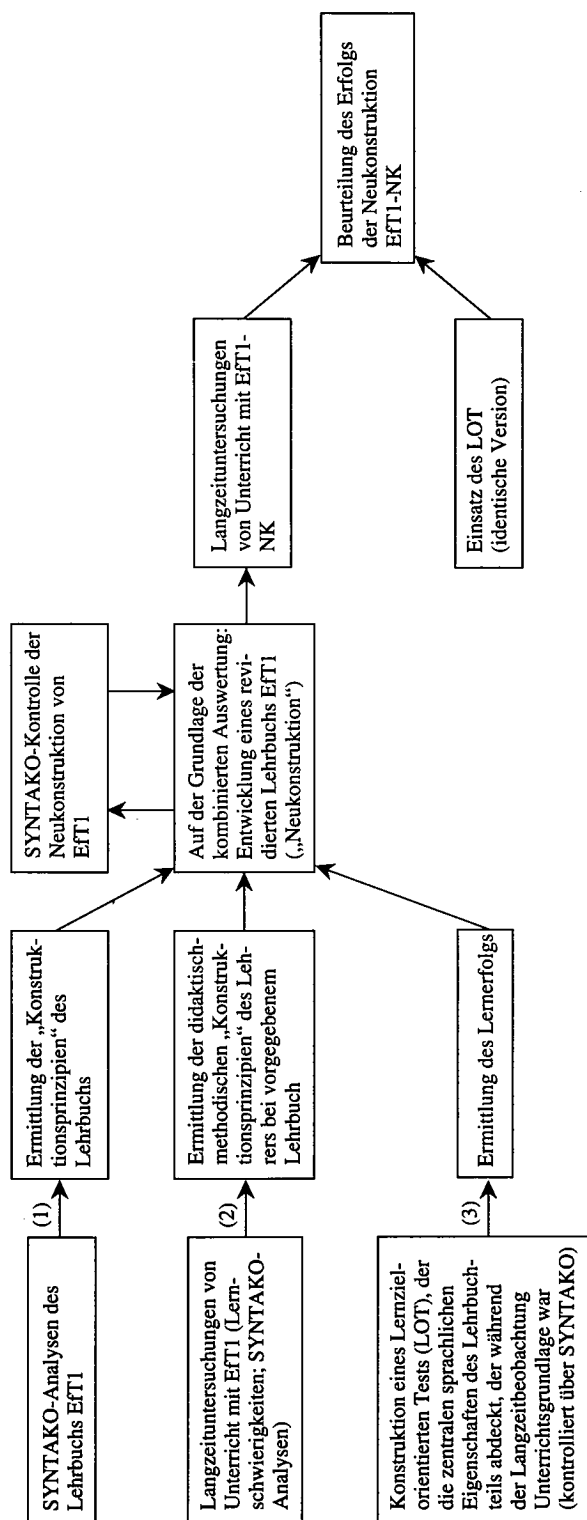
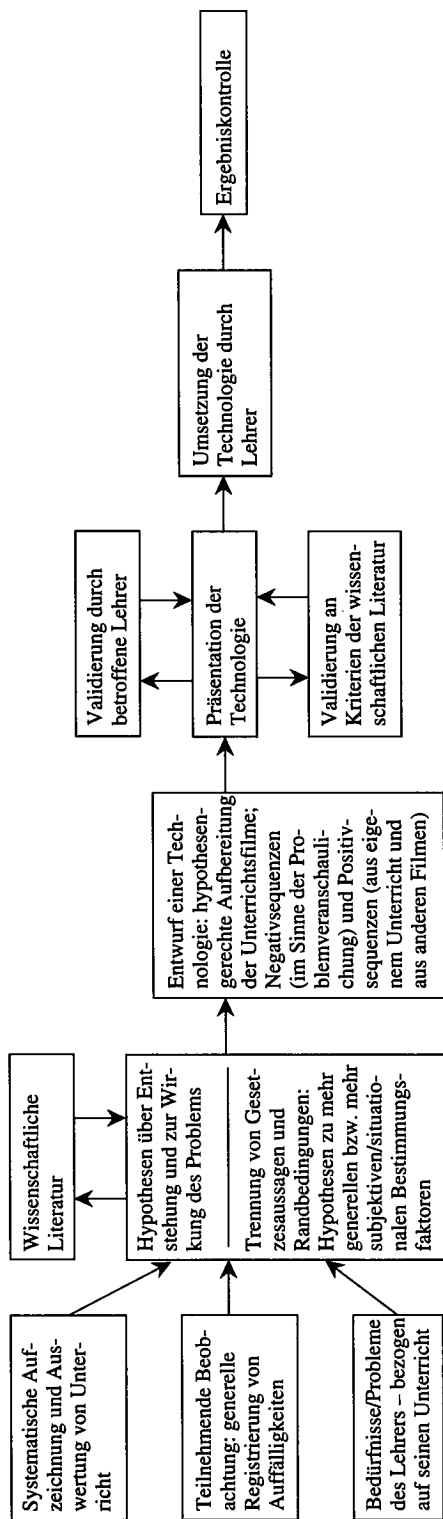


Abbildung 8: Vorgehen bei der Entwicklung eines individuellen Lehrertrainings



Zur Lösung dieses Problems wurde der Unterricht beobachtet und zugleich mit einer Videokamera aufgenommen. Anhand der Analysen, die von den Bedürfnissen der Lehrer ausgingen, wurden Hypothesen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge entwickelt, wie sie in der Literatur zur Lehr-Lern-Forschung existierten. Daraufhin wurden die Hypothesen über ein Umschneiden der Filmaufnahmen visualisiert und zugleich Lösungsansätze eingebaut: Die Lehrer erhielten Filmszenen vorgespielt, in denen ihr „inadäquates“ Verhalten, das als verursachend für die Schwierigkeiten angenommen wurde, enthalten war. Sie hatten die Aufgabe, selbst die hypothetischen Zusammenhänge aus den Filmaufnahmen zu rekonstruieren. Danach sahen sie Filmsequenzen, in denen deutlich wurde, daß sie auch ein „adäquates“ Verhalten – allerdings mit wesentlich niedrigerer Frequenz – gezeigt hatten. Nach einer Diskussion, innerhalb derer mögliche Verhaltensformen erörtert wurden, schälten sich theoriegeleitete, für umsetzbar gehaltene Vorschläge heraus, wie die Lehrer allmählich ihr Verhalten umstellen sollten.

(4) Die sechs Beispiele zeigen, daß die bisherige Lehr-Lern-Forschung bereits eine Fülle von Ergebnissen bereitstellt, die für die Lehreraus- und -weiterbildung sowie für das Umschreiben von Lernmaterial genutzt werden können. Konzentriert man sich auf den Bereich der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, so belegen die Veränderungen in den Lernergebnissen (vgl. auch KELL/VAN BUER/SCHNEIDER 1992), daß durchaus Verhaltensentwicklungen im kognitiven, emotionalen und motivationalen Bereich der Schüler und Auszubildenden vorliegen, die (im Sinne der DFG-DENKSCHRIFT ZUR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG) als „Bildungsprozesse“ interpretiert werden können. Dennoch ist eine verstärkte empirische Aufklärung beruflicher Lernprozesse erforderlich; so schließt das 1993 gestartete Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu „Lehr-Lern-Prozessen in der kaufmännischen Grundbildung“ logisch an die bisherigen Bemühungen an. Für mein Seminar steht seit 1994 ein Wirtschaftspädagogisches Aus- und Weiterbildungszentrum zur Verfügung, das sowohl im Hinblick auf Laborsituationen als auch im Hinblick auf das Lehren und Lernen in natürlichen Situationen die konstruktiven Bemühungen institutionell absichern helfen soll (vgl. in diesem Zusammenhang auch SCHIEFELE 1994).

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Einige Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Unterrichtswissenschaft. In: *UNTERRICHTSWISSENSCHAFT* 7 (1979), S. 269–282.
- ACHTENHAGEN, F.: Unterrichtsforschung. In: SCHIEFELE, H./KRAPP, A. (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München 1981, S. 386–391.
- ACHTENHAGEN, F. (Hrsg.): *Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse*. Düsseldorf 1982.
- ACHTENHAGEN, F.: *Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts*. Opladen 1984.
- ACHTENHAGEN, F.: Wie kann die Wirtschaftspädagogik Modellversuche und Ausbildungspraxis im kaufmännischen Schulwesen fördern? In: *BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT* (Hrsg.): *Neue Informationstechniken in kaufmännischen Modellversuchen*. Bad Honnef 1989, S. 79–101.
- ACHTENHAGEN, F.: Erträge und Aufgaben der Berufsbildungsforschung. In: BECK, K./KELL, A. (Hrsg.): *Bilanz der Bildungsforschung – Stand und Zukunftsperspektiven*. Weinheim 1991a, S. 185–200.
- ACHTENHAGEN, F.: Gute Vorsätze und tatsächliches Verhalten: Über einige Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens. Aulavorträge, Nr. 36. (Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften) St. Gallen 1991b.
- ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.): *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Wiesbaden 1992.
- ACHTENHAGEN, F./TRAMM, T./PREISS, P./SEEMANN-WEYMAR, H./JOHN, E. G./SCHUNCK, A.: *Lernhandeln in komplexen Situationen – Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*. Wiesbaden 1992.

- ACHTENHAGEN, F./WIENOLD, G.: Curriculumforschung und fremdsprachlicher Unterricht. In: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 216–233 und 301–306.
- ACHTENHAGEN, F./WIENOLD, G.: Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht, Bd. 1: Didaktische Analysen und Transformationsgrammatik als Instrumente der Curriculumforschung. München 1975.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION: Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform. (American Psychological Association; Mid-continent Regional Educational Laboratory) Washington, Jan. 1993.
- ANGLIN, G. J. (Ed.): Instructional technology: Past, present and future. Denver 1991.
- ARNOLD, R./TIPPELT, R.: Forschungen in berufsbildenden Institutionen – Trendbericht über den Zeitraum 1970–1990. In: INGENKAMP, K./JÄGER, R. S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990, Bd. I. Weinheim 1992, S. 369–405.
- BAUMERT, J.: Längerfristige Wirkungen des Schulunterrichts unter institutioneller Perspektive. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 18 (1990), S. 5–9.
- BECK, K.: Plädoyer für eine grundlagenorientierte erziehungswissenschaftliche Lernforschung. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 18 (1990), S. 10–15.
- BECK, M./BROMME, R./HEYMANN, H. W./MANNHAUPT, G./SKOWRONEK, H./TREUMANN, K.: Chancenausgleich: Ideologie und Empirie. Eine Antwort auf Weinert. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE 2 (1988), S. 173–178.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. Münschen 1969.
- BORETTY, R./FINK, R./HOLZAPFEL, H./KLEIN, U.: PETRA – Projekt- und transferorientierte Ausbildung. Berlin 1988.
- BUNDESVERBAND DER LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN (Hrsg.): Handlungsorientierter Unterricht – Kritik und Rechtfertigung in „Wirtschaft und Erziehung“. (Sonderschriftenreihe des VLW, Bd. 33) Wolfenbüttel 1991.
- CARROLL, J. B.: Educational psychology in the 21st century. In: EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST 28 (1993), 2, pp. 89–95.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. (Denkschrift) Weinheim/Basel/Cambridge/New York 1990.
- DFG-KOMMISSION ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Erziehungswissenschaftliche Schwerpunktprogramme der Deutschen Forschungsgemeinschaft. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 20 (1974), S. 967–972.
- DOBRICK, M./HOFER, M.: Aktion und Reaktion – Die Beachtung des Schülers im Handeln des Lehrers. Göttingen/Toronto/Zürich 1991.
- DÖRING, R.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen – Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Hallstadt 1994.
- EBNER, H. G.: Überlegungen zur verstärkten Entfaltung einer didaktischen Perspektive in der Unterrichtsforschung. In: ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 89 (1993), S. 455–470.
- EIGLER, G./MACKE, G./NENNIGER, P.: Mehrdimensionale Zielerreichung in Lehr-Lern-Prozessen. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 28 (1982), S. 397–423.
- FREY, K./FREY-EILING, A.: Allgemeine Didaktik, 5. Aufl. Zürich 1992.
- FÜRSTENAU, B.: Problemlösendes Handeln von Schülern im Planspielunterricht – Eine explorative Feldstudie in der kaufmännischen Berufsfachschule. Wiesbaden 1994.
- GAGE, N. L.: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München/Wien/Baltimore 1979.
- GAGNE, R. M./BRIGGS, L. J./WAGER, W. W.: Principles of instructional design. New York 1988.
- GUTSCHOW, H.: Englisch an Hauptschulen, 7. Aufl. Berlin 1971.
- HAMEYER, U.: Lehr- und Lernforschung bis zum Jahr 2000: Wissenssynthese als Förderungsschwerpunkt. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT (18) 1990, S. 23–28.
- HEID, H.: Über „falsche Abstraktionen und Segmentierungen pädagogischen Denkens und Handelns“. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 18 (1990), S. 29–34.
- HEIDENREICH, W.-D./HEYMANN, H. W.: Lehr-Lern-Forschung. Neuere wissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 22 (1976), S. 227–251.
- HEYMANN, H. W.: Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvariablen, insbesondere Lernmethoden und Lerninhalten. In: FREY, K. u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. II. München 1975, S. 69–76.
- HEYMANN, H. W.: Lehr-Lern-Prozesse im Mathematikunterricht – Analysen im Bereich der Orientierungsstufe. Stuttgart 1978.
- HEYMANN, H. W.: Zur Operationalisierung wichtiger Variablen in der Arbeit von Treiber & Weinert „Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung“. In: TREUMANN, K. (Hrsg.): Bielefelder Arbeiten zur empirischen Pädagogik 1988/12. Bielefeld 1988.
- HOFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München/Wien/Baltimore 1981.
- HOFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen/Toronto/Zürich 1986.
- HOFER, M.: Vom Bildungs- und Erziehungsnotstand. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 18 (1990), S. 35–39.

- INGENKAMP, K./JÄGER, R. S./PETILLON H./WOLF, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990, 2 Bde. Weinheim 1992.
- INGENKAMP, K./PAREY, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, 3 Bde. Weinheim 1970.
- JOHN, E. G.: Fallstudien und Fallstudienunterricht. In: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992, S. 79–91.
- KELL, A./VAN BUER, J./SCHNEIDER, D.: Probleme der pädagogischen Beurteilung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992, S. 511–547.
- KLAUER, K. J.: Neuere Entwicklungen im Bereich der Lehrstoffanalyse – Schwerpunkt Makroanalyse. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 22 (1976), S. 387–398.
- KÖTTER, L./AUFFENFELD, A./JÜNGST, K. L./KLEIN, D./NIEGEMANN, H. M./STRUCHHOLZ, H.: Zum Lehren und Lernen geometrischer Begriffe: Deskription und Optimierung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 28 (1982), S. 381–396.
- KRUMM, V.: Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft: Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der Unterrichtsforschung. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 18 (1990), S. 40–44.
- LORENZEN, K.: Englischunterricht. Bad Heilbrunn 1969.
- LOWYCK, J./DE POTTER, P./ELEN, J. (Eds.): Instructional design: Implementation issues. Proceedings of the I.B.M./K.U. Leuven Conference, La Hulpe, Dec. 17–19, 1991, La Hulpe/Leuven 1992.
- NENNIGER, P.: Entwicklungsmöglichkeiten der Lehr-Lern-Forschung. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 18 (1990), S. 45–49.
- OSER, F.: Moralische Entwicklung und Erziehung: Anfang oder Ende eines Forschungsprogramms. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 18 (1990), S. 50–56.
- PREISS, P.: Komplexität im Betriebswirtschaftslehre-Anfangs-Unterricht. In: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992, S. 58–78.
- PREISS, P.: Planspiel Jeansfabrik – Betriebliche Leistungsprozesse. Wiesbaden 1994a.
- PREISS, P.: Schema-based modelling of complex economic situations. In: NUHOF, W. J./STREUMER, J. N. (Eds.): Flexibility in training and vocational education. Utrecht 1994b, pp. 249–289.
- PRENZEL, M.: Sich selbst Kompetenz aneignen – ein pädagogisches Thema. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 18 (1990), S. 57–61.
- REBMANN, K.: Komplexität von Lehrbüchern für den Wirtschaftslehreunterricht – Eine empirisch-analytische Studie. Göttingen 1994.
- REIGELUTH, C. M.: Instructional design theories and models: An overview of their current status. Hillsdale, NJ 1983.
- RENNINGER, K. A./HIDI, S./KRAPP, A. (Eds.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ 1992.
- RIEDEL, K.: Lehr-/Lernforschung. In: HAFT, H./KORDES, H. (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Stuttgart 1984, S. 445–453.
- ROEDER, P. M.: Versuche einer kontrollierten Unterrichtsbeobachtung. In: PSYCHOLOGISCHE BEITRÄGE 8 (1965), S. 408–423.
- ROEDER, P. M.: Thesen zur Auslese durch den neusprachlichen Unterricht. In: ROEDER, P. M. (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen: Festschrift für Elisabeth Blochmann. Weinheim/Berlin 1967, S. 309–327.
- ROEDER, P. M.: Einleitung zum Themenschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 28 (1982), S. 355–364.
- ROEDER, P. M./SCHÜMER, G.: Unterricht als Sprachlernsituation. Düsseldorf 1976.
- RÜPPELL, H./SCHRANKEL, P. S./GARBERT, A./HUBER, J./KLIEME, E.: Die Lehre komplexen Denkverhaltens. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 28 (1982), S. 425–440.
- SCHIEFELE, H.: Lehrerbildung – Wissenschaft für die Praxis. Forschungsbericht Nr. 37 des Instituts für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität, München 1994.
- SCHOTT, F.: Lehrstoffanalyse mit einem normierten Beschreibungssystem – Schwerpunkt Mikroanalyse. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 22 (1976), S. 399–410.
- SCHOTT, F.: Instruktionsdesign, Instruktionstheorie und Wissensdesign: Aufgabenstellung, gegenwärtiger Stand und zukünftige Herausforderungen. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 19 (1991), S. 195–217.
- SCHOTT, F./NEEB, K.-E./WIEBERG, H.-J. W.: Zweckmäßige Repräsentation von Lehrstoffen als Problem der Lehr-Lern-Forschung und der pädagogischen Praxis. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 28 (1982), S. 527–544.
- SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. In: HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover u.a. 1965, S. 13–47.
- SCHUNCK, A.: Subjektive Theorien von Berufsfachschülern zu einem planspielgestützten Betriebswirtschaftslehre-Unterricht. (Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Bd. 19) Göttingen 1993.

- SEMBILL, D.: Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Göttingen/Toronto/Zürich 1992.
- SHAVELSON, R. J./WEBB, N. M./BURSTEIN, L.: Measurement of teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching, 3rd ed. New York/London 1986, pp. 50–91.
- SHULMAN, L. S.: Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTRICK, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching, 3rd ed. New York/London 1986, pp. 3–36.
- STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. I. Berlin u.a. 1969.
- STEINER, G.: Lernen – 20 Szenarien aus dem Alltag. Bern/Stuttgart/Toronto 1988.
- STRITTMATTER, P./DINTER, F.: Stand und Perspektiven der Lehr-Lern-Forschung. In: BECK, K./KELL, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung – Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim 1991, S. 201–217.
- TERHART, E.: Der Stand der Lehr-Lern-Forschung. In: HALLER, H.-D./MEYER, H. (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Stuttgart 1986, S. 63–79.
- TERHART, E.: Lehr-Lern-Methoden. Weinheim/München 1989.
- TRAMM, T.: Konzeption und methodische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie – Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. (Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Bd. 17) Göttingen 1992.
- TRAYVERS, R. M. W. (Ed.): Second handbook of research on teaching. Chicago 1973.
- TREIBER, B./WEINERT F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München/Wien/Baltimore 1982.
- TREIBER, B./WEINERT F. E.: Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster 1985.
- TREIBER, B./WEINERT F. E./GROEBEN, N.: Unterrichtsqualität, Leistungsniveau von Schulklassen und individueller Lernfortschritt. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 28 (1982), S. 563–576.
- TREUMANN, K.: Zur Methodenkritik der Arbeit von Treiber & Weinert „Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung“. In: TREUMANN, K. (Hrsg.): Bielefelder Arbeiten zur empirischen Pädagogik 1988/12. Bielefeld 1988.
- ULICH, D.: Erziehungswissenschaft: Erfahrungswissenschaftliche Methoden. In: HIERDEIS, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 1. Baltmannsweiler 1978, S. 296–312.
- VAN BUER, J.: Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre – nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre – Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 18 (1990), S. 16–22.
- VAN BUER, J./ACHTENHAGEN, F./OLDENBÜRGER, H.-A.: Lehrerurteile über Schüler, Schülerselbstbild und interaktionelles Verhalten im Englischanfangsunterricht. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 32 (1986), S. 679–702.
- VAN BUER, J./NENNIGER, P.: Lehr-Lern-Forschung: Traditioneller Unterricht. In: INGENKAMP, K./JÄGER, R. S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990, Bd. I. Weinheim 1992, S. 407–470.
- VIET, U./SCHMIDT, V. G./SOMMER, N./GROMMELT, U.: Veränderungen des kognitiven Entwicklungsstandes von Schülern der Orientierungsstufe im Mathematikunterricht. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 28 (1982), S. 365–380.
- WANG, M./HAERTEL, G. D./WALBERG, H. J.: Toward a knowledge base for school learning. In: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH 63 (1993), pp. 249–294.
- WEBER, S.: Vorwissenstrukturen und ihre Veränderung – am Beispiel des Betriebswirtschaftslehreunterrichts. Wiesbaden 1994.
- WEINERT, F. E.: Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: GAGE, N. L.: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München/Wien/Baltimore 1979, S. IX–XIV.
- WEINERT F. E.: Kann nicht sein, was nicht darf sein? In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE 2 (1988), S. 119–126.
- WEINERT F. E.: Was kann, was sollte die Pädagogische Psychologie aus den Forschungen zum Expertiserwerb lernen? In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 18 (1990), S. 67–70.
- WEINERT F. E./SCHRADER, F.-W./HELMKE, A.: Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 173–206.
- WEISHAUP, H.: Untersuchungen zur Situation der pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Nachrichten 1/1992, S. 9–15.
- WIENOLD, G./ACHTENHAGEN, F./VAN BUER, J./OLDENBÜRGER, H.-A./RÖSNER, H./SCHLURROFF, M./WELGE, P. K. G.: Lernmaterial und Lehrerverhalten in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 28 (1982), S. 545–562.
- WIENOLD, G./ACHTENHAGEN, F./VAN BUER, J./OLDENBÜRGER, H.-A./RÖSNER, H./SCHLURROFF, M.: Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. (Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Bde. 9–1, 9–2, 9–3) Göttingen 1985.
- WITTRICK, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching, 3rd ed. New York/London 1986.

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten 1945/46–1989*

Eine Captatio benevolentiae vorweg. In seiner Einladung zur Mitwirkung an diesem Band hat ACHIM LESCHINSKY darauf hingewiesen, daß die Arbeiten PETER MARTIN ROEDERS durch eine „außerordentliche Materialnähe“ gekennzeichnet seien, „auf deren Grundlagen er nur mit Vorsicht allgemeinere Schlußfolgerungen formuliert“. Und dieser Stil, so LESCHINSKY weiter, solle nach Möglichkeit auch die ihm gewidmete Festschrift prägen. Ich gestehe, daß mir dieser Hinweis sehr gelegen kommt, weil er es mir erlaubt, die Not des folgenden Textes als eine Tugend auszugeben und den Anschein zu erwecken, als sei auch in diesem Falle die theoretische Sparsamkeit des Autors im wesentlichen auf seine wissenschaftliche Vorsicht zurückzuführen. In Wahrheit ist die „außerordentliche Materialnähe“ meines Beitrags schlicht darin begründet, daß mein Arbeitsstand auf diesem relativ unbeackerten Gelände über eine erste Datensammlung und -sichtung noch kaum hinausgekommen ist und daher „allgemeinere Schlußfolgerungen“ blanke Hochstapelei wären.

Zur Sache: Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges hat sich die Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik nicht nur zu einem Massenfach entwickelt, das umfangreiche Ausbildungsleistungen in Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengängen erbringen muß, sondern sie hat in theoretischer, thematischer und methodischer Hinsicht an derart vielen „Wenden“ teilgenommen, daß seit WILHELM FLITNER (1957) immer wieder ihr „Selbstverständnis“ problematisiert oder gar ihre „disziplinäre Identität“ in Frage gestellt worden ist. Steht also die Disziplin in Gefahr, in ein sich ständig erweiterndes Konglomerat zum Teil fragwürdiger Spezialitäten auseinanderzufallen, das durch keine gemeinsamen Fragestellungen und Begriffe mehr verbunden ist?

Diese Verunsicherung hat sicherlich dazu beigetragen, daß in den letzten Jahren das Interesse an einer historisch und empirisch fundierten Bestandsaufnahme der Erziehungswissenschaft und ihrer Leistungen in Forschung und Lehre erheblich gewachsen ist und aussichtsreiche Anstrengungen zur „Vermessung“ der Disziplin nach den Standards empirischer Wissenschaftsforschung unternommen wurden (TENORTH 1990) – nicht nur in Berlin und Frankfurt, Freiburg und Siegen, sondern, bescheiden zwar, auch in Göttingen. Unterstützt durch die DFG, hat sich hier eine Projektgruppe mit der Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots in der Bundesrepublik auf der

* Frau Birgit Kruse M.A. und Frau Helga Hauenschild M.A. danke ich für die Aufbereitung des Datamaterials und für die Anfertigung der Grafiken.

Grundlage der Vorlesungsverzeichnisse ausgewählter Universitäten beschäftigt und darüber einen ersten Bericht vorgelegt (HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993). Der folgende Beitrag basiert auf den dort veröffentlichten Daten, faßt zunächst die wichtigsten Informationen zum Untersuchungskonzept, dann wesentliche Ergebnisse zum allgemeinen Expansions- und Differenzierungsprozeß der Disziplin zusammen und wendet sich schließlich speziell der Didaktik als einem zentralen Thema der erziehungswissenschaftlichen Lehrangebote zu.

Zum Untersuchungskonzept

Um das Göttinger Vorhaben auf ein überschaubares Format zu bringen, haben wir uns von vornherein dazu entschlossen

- den Untersuchungszeitraum auf die Nachkriegszeit zu beschränken,
- bei der Titelaufnahme nur jedes 3. Semester, also von 1945/46 bis 1989 insgesamt 30 Semester, 15 Winter- und 15 Sommersemester, zu berücksichtigen,
- als „Kernstichprobe“ diejenigen 16 Universitäten auszuwählen, die spätestens 1949 in West-Deutschland und West-Berlin bestanden haben und daher mindestens seit der Gründung der Bundesrepublik dokumentierbar sind (FU Berlin, Bonn, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt, Freiburg, Göttingen, Hamburg, Heidelberg, Kiel, Köln, Mainz, Marburg, München, Münster, Tübingen, Würzburg),
- dieser „Kernstichprobe“ aber eine „Vergleichsstichprobe“ gegenüberzustellen, die ursprünglich zwei Reformuniversitäten der 1960er Jahre, zwei Gesamthochschulen der 1970er Jahre, zwei Technische Hochschulen/Universitäten und zwei bis heute selbständige Pädagogische Hochschulen umfassen sollte, jedoch schließlich auf insgesamt nur vier Standorte halbiert worden ist (Regensburg, Wuppertal, Hannover, Flensburg).

Unsere „Kernstichprobe“ enthält genau 37.621, unsere „Vergleichsstichprobe“ 5.823, unsere „Gesamtstichprobe“ mithin 43.444 erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungstitel. Was aber ist eine „erziehungswissenschaftliche“ Lehrveranstaltung?

Mit ROLF KLIMA (1979) sind wir davon ausgegangen, daß „inhaltliche“ Entscheidungskriterien für eine Definition nicht in Frage kommen, weil die Abgrenzung der Erziehungswissenschaft von ihren Mutter- und Schwesterdisziplinen, besonders von den Fachdidaktiken, ein bislang ungelöstes und wohl prinzipiell unlösbares Grundlagenproblem des Faches selber ist. Darüber hinaus müßte selbst dann, wenn ein solches inhaltliches Abgrenzungskriterium festgesetzt werden könnte, bei vielen Veranstaltungstiteln immer noch offenbleiben, ob jenes Kriterium erfüllt ist oder nicht. Daher blieb uns nur die Wahl, unsere Datenbasis „formal“ zu definieren, das heißt als einschlägige Lehrveranstaltungen solche gelten zu lassen, die durch Rubrizierung in der Quelle selbst als erziehungswissenschaftlich ausgewiesen sind oder – hilfsweise – die von Lehrpersonen angeboten wurden, die per amtlicher Zuordnung oder per persönlicher Selbstzuschreibung der disziplinären Korporation angehören (vgl. HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, S. 14 f.).

Eine weitere Entscheidung betraf die Auswahl der Variablen, mit denen jeder einzelne Titel bei der Datenaufnahme verknüpft werden sollte, um die maschinelle Identifizierung des gesamten Materials, die Konstruktion von Teilmengen sowie die Weiter-

verarbeitung mit Statistik- und Datenbankprogrammen zu gewährleisten. Dafür war einerseits natürlich die Verfügbarkeit der Informationen, andererseits die Bedeutung dieser Zusatzdaten für das Untersuchungskonzept maßgeblich. In den technisch vorgegebenen Grenzen eines 17stelligen Codes entschieden wir uns für die Variablen Semester, Hochschule, Fakultät bzw. Fachbereich, thematische Kategorie, Statusgruppe und Geschlecht der Lehrperson, Jahrgang der professorierten Lehrpersonen, Name der Lehrperson und schließlich die Anzahl ihrer Lehrveranstaltungen pro Semester. In diesem Beitrag spielen die „persönlichen“ Variablen keine Rolle und können daher unerörtert bleiben. Näher zu erläutern ist hingegen die Variable „thematische Kategorie“, weil sie das schwierige, für unsere Untersuchung grundlegende Problem der Klassifikation des Titelmaterials betrifft. Auf vorhandene Klassifikationssysteme konnten wir nicht zurückgreifen, da sie für unser Vorhaben, einen Prozeß über 45 Jahre hinweg abzubilden und zu analysieren, entweder zu grob oder zu spezifisch angelegt waren (vgl. dazu jetzt HORN/WIGGER 1994). Also haben wir in mehreren Erprobungs- und Revisionsstufen ein eigenes Schema von insgesamt 79 „Themenbereichen“ entwickelt, das geeignet ist, das Titelmateriale vollständig zu erfassen, nach den Handlungs- und Forschungsfeldern der Disziplin zu sortieren und daher nicht nur die quantitative Expansion des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots, sondern auch seine qualitative Ausdifferenzierung nach Zeiträumen und im Standortvergleich zu rekonstruieren gestattet (vgl. HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, S. 19 ff.). Dieses Schema erlaubt eine eindeutige Zuordnung jeden einzelnen Titels (wobei Mehrfachcodierungen übrigens ausgeschlossen waren) und besitzt zudem den Vorzug, daß sich die 79 „Themenbereiche“ auch zu einem gröberen Raster von 12 „Lehrgebieten“ zusammenfassen lassen, wenn dies ein Vergleich mit anderen Untersuchungen verlangt.

Doch war uns von vornherein klar, daß ein Klassifikationsschema, wie überzeugend es auch konstruiert sein mag, immer nur ein oberflächliches Überblickswissen erzeugen kann und unbedingt durch ein feineres Instrument ergänzt werden muß, das tiefer in das Titelmateriale eindringt und differenzierte Aufschlüsse erlaubt. Daher ist in unserem Untersuchungskonzept auch die Erprobung von Verfahren der „computerunterstützten Inhaltsanalyse“ vorgesehen, die unser Materiale nicht mehr auf der Ebene ganzer Veranstaltungstitel, sondern der darin enthaltenen Einzelwörter erreicht und, so hoffen wir, zur Überprüfung ausgewählter Hypothesen und Erklärungsansätze geeignet ist. Der folgende Text wird allerdings zeigen, daß wir auf diesem Feld noch ganz am Anfang stehen.

Betont sei ausdrücklich, wie eng die Grenzen unserer Aussagemöglichkeiten quellenbedingt gezogen sind. Da sich unsere Beschreibungen und Analysen zentral auf eine Auswertung der akademischen Vorlesungsverzeichnisse stützen und damit als basale Daten lediglich die „Überschriften“ geplanter Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehen, sind weiterreichende Informationen über Inhalt, Aufbau, Niveau und Verlauf dieser Veranstaltungen selbst ausgeschlossen. Uns kommt es vielmehr darauf an, herauszufinden und darzustellen, wie die Fachvertreter(innen) in ihrer relativ autonomen Entscheidungskompetenz das Ausbildungswissen der Disziplin durch ihre Lehrankündigungen jeweils definiert und strukturiert haben. Diese Entscheidungen, wie sie in den Themenformulierungen der Vorlesungsverzeichnisse greifbar sind, machen die gesuchte „Lehrgestalt“ der Erziehungswissenschaft in ihren historisch und lokal unterschiedlichen Erscheinungsformen aus.

Zum Expansions- und Differenzierungsprozeß der Disziplin

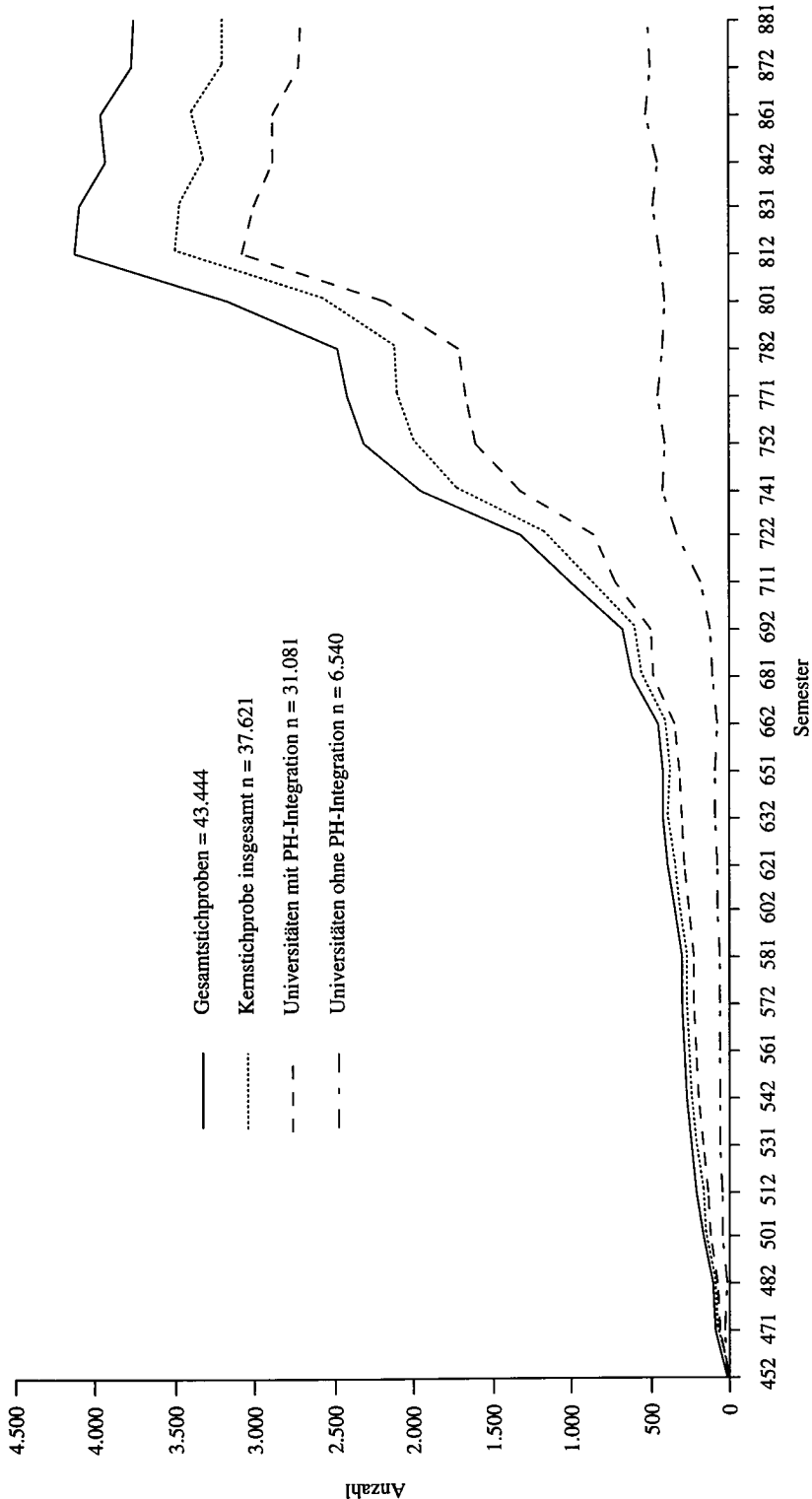
Welche Grunddaten der Disziplinentwicklung sind es nun, die wir im Rahmen des geschilderten Untersuchungskonzepts bislang gewonnen haben? Wie ist der Expansionsprozeß der Disziplin im einzelnen seit 1945 verlaufen, und wie hängen Expansion und thematische Differenzierung systematisch zusammen? Eine erste Antwort ergibt sich aus den Daten der Abbildung 1.

Danach zeigt unsere „Gesamtstichprobe“ ($n = 43.444$) in ihrem Expansionsverlauf einen kontinuierlichen, im Abstand von drei Semestern jeweils relativ gleichmäßigen, geringfügigen Zuwachs bis zum WS 1966/67. Später verschärft sich das Expansionstempo erheblich: Wird die Marke von 1.000 Lehrveranstaltungen pro Semester erst im SS 1971 erreicht, so ist bereits im WS 1975/76 die Zahl von 2.000, im SS 1980 die Zahl von 3.000 und bereits im WS 1981/82 die Zahl von 4.000 Lehrveranstaltungen pro Semester deutlich überschritten. Die größte Expansionsdynamik scheint sich also in den 1970er und frühen 1980er Jahren entfaltet zu haben. Danach stagniert die Entwicklung auf hohem Niveau und zeigt bis zum Ende unseres Untersuchungszeitraums geringfügige Einbußen.

Dieser Kurvenverlauf stimmt übrigens gut mit den Daten des Fachregisters „Pädagogik/Unterrichts- und Bildungswesen/Erziehungswissenschaften“ in „Kürschners Deutschem Gelehrten-Kalender“ 1950–1987 (7.–15. Ausgabe) überein, der bis 1970 eine allmähliche Vermehrung des erziehungswissenschaftlichen Personalbestands auf 675 Namensnennungen, dann bis 1976 einen explosionsartigen Zuwachs auf 1.729, schließlich zwischen 1980 und 1987 eine geringfügige Abnahme von 1.895 auf 1.751 Personen dokumentiert. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein Blick auf die Entwicklung der jährlich als abgeschlossen gemeldeten erziehungswissenschaftlichen Dissertationen und Habilitationsschriften im Zeitraum 1945–1990 (vgl. MACKE 1990, S. 54 ff., insbesondere Abb. 1). Auch hier zeigt der Expansionsprozeß eine ähnliche Struktur: Geringfügiges Wachstum bis gegen Ende der 1960er Jahre – starke Vermehrung in den 1970er Jahren mit dem Höhepunkt 1977 –, Stagnation in den 1980er Jahren, aber auf hohem Niveau. Bis einschließlich 1970 sind in der Bundesrepublik lediglich 15 Prozent aller erziehungswissenschaftlichen Dissertationen der Nachkriegszeit geschrieben worden, 85 Prozent dagegen in den 1970er und 1980er Jahren.

Daß unsere „Kernstichprobe“ ($n = 37.621$) im wesentlichen dasselbe Entwicklungsmuster zeigt, ist angesichts ihres quantitativen Anteils an der Gesamtstichprobe kaum verwunderlich. Eine weiterführende Einsicht ergibt sich aber dann, wenn man diese „Kernstichprobe“ einerseits in die Gruppe derjenigen Universitäten, in die eine Pädagogische Hochschule integriert wurde ($n = 10$), andererseits in die Gruppe derjenigen, die ohne PH-Integration blieben ($n = 6$), unterteilt. Der Vergleich beider Datenreihen zeigt einen extrem unterschiedlichen Entwicklungsverlauf und läßt erkennen, in welchem hohem Maße die Expansion der von uns dokumentierten erziehungswissenschaftlichen Lehrangebote in den 1970er und frühen 1980er Jahren nicht „endogen“, durch tatsächliche Erweiterung des Lehrangebots, sondern „exogen“, durch die Zusammenlegung bislang getrennter Institutionen, erzeugt worden ist. Insbesondere die sprunghafte Vermehrung der Lehrveranstaltungen im SS 1974 (PH-Integration in Bayern) sowie im WS 1981/82 (PH-Integration in Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) ist nur auf diese Weise zu erklären. Die Wachstumsdynamik des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots an den Universitäten mit PH-Integration läßt sich insgesamt als doppelt so stark veran-

Abbildung 1: Die Anzahl der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an den Hochschulen der Gesamt- und Kernstichprobe 1945/46–1989 (absolut)



Quelle: HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, Abb. 1, S. 26.

schlagen (Wachstumsfaktor 36,0 gegenüber Wachstumsfaktor 18,5 an Universitäten ohne PH-Integration).

Kommen wir nun zur thematischen Differenzierung des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots und speziell zu der Frage, wie eigentlich der Zusammenhang von Expansion und Differenzierung beschaffen ist. Für die Soziologie hat sich bereits KLIMA (1979) mit dieser Frage beschäftigt und sie mit Hilfe des Indikators „Zahl der mit mindestens einer Lehrveranstaltung besetzten Themenbereiche im Kategoriensystem“ (n = 94) statistisch zu beantworten versucht. Daß dieser Indikator den Differenzierungsprozeß abbildet, dürfte plausibel sein, und tatsächlich ist auf diese Weise eine kontinuierlich zunehmende thematische Ausdifferenzierung des soziologischen Lehrangebots im Vergleich der Studienjahre von 1950 bis 1975 nachweisbar. Dasselbe läßt sich nun auch für die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots zeigen, wenn man die Besetzung unserer 79 Themenbereiche jeweils am Ende der fünf von uns unterschiedenen, je neun Jahre umfassenden Untersuchungszeiträume kontrolliert.

Tabelle 1a: Mit mindestens einer Lehrveranstaltung besetzte Themenbereiche in der

Soziologie (n = 94)	1950	1955	1960	1965	1970	1975
Absolut	49	63	69	82	90	94
Prozent	52,1	67,0	73,4	87,2	95,7	100,0
Erziehungswissenschaft (n = 79)	1953	1962	1971	1980	1989	
Absolut	52	61	68	76	77	
Prozent	65,8	77,2	86,1	96,2	97,5	

Quelle: HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, S. 32.

Eine analoge Darstellung des Differenzierungsprozesses ist auch auf der Ebene der kumulierten zwölf „Lehrgebiete“ möglich, wenn man hier die Daten der einzelnen Hochschulen zu einer Kern- bzw. einer Gesamtstichprobe zusammenfaßt:

Tabelle 1b: Mit mindestens einer Lehrveranstaltung besetzte Lehrgebiete in der

	1953	1962	1971	1980	1989
<i>Kernstichprobe</i>					
Lehrgebiete insgesamt	192	192	192	192	192
darunter mit mindestens einer Lehrveranstaltung besetzt					
Absolut	102	133	159	185	184
Prozent	53,1	69,3	82,8	96,4	95,8
<i>Gesamtstichprobe</i>					
Lehrgebiete insgesamt	216	216	228	240	240
darunter mit mindestens einer Lehrveranstaltung besetzt					
Absolut	114	145	184	231	229
Prozent	52,8	67,1	80,7	96,3	95,4

Quelle: HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, S. 33.

Auch nach diesen Daten kann es also keinen Zweifel geben, daß die Expansion der erziehungswissenschaftlichen „Lehrgestalt“ von einer kontinuierlichen Ausdifferenzierung ihrer Lehrgebiete begleitet gewesen ist.

Freilich ist nicht davon auszugehen, daß sich alle „Lehrgebiete“ oder gar alle „Themenbereiche“ der Disziplin in gleicher Weise entwickelt haben. Das wird bereits durch einen exemplarischen Vergleich zwischen „alten“ und „neuen“ Themenbereichen sehr deutlich. Als „alt“ definieren wir diejenigen Themenbereiche, die bereits im ersten unserer Untersuchungszeiträume (WS 1945/46 bis SS 1953) einen mindestens 3prozentigen Anteil an der Gesamtzahl der Lehrveranstaltungen dieses Zeitraums besessen haben. Als „neu“ sollen hingegen diejenigen Themenbereiche gelten, die erst in unserem dritten Untersuchungszeitraum (WS 1963/64 bis SS 1971) nennenswert besetzt waren und die im vierten Zeitraum (WS 1972/73 bis SS 1980) mit einem Anteil von mindestens 0,1 Prozent vertreten gewesen sind. Daraus ergibt sich folgende Gegenüberstellung:

Tabelle 2a: „Alte“ Themenbereiche

Themenbereiche	Prozentanteil im Zeitraum		
	452–531	812–891	Insgesamt
Philosophie	10,8	0,8	1,3
Allgemeine Pädagogik	14,8	4,9	6,2
Theorie der Bildung und Erziehung	6,7	3,3	3,9
Geschichte des pädagogischen Denkens	4,0	1,1	1,4
Allgemeine Psychologie	6,8	1,1	1,2
Pädagogische Psychologie	4,6	2,0	1,9
Schultheorie	3,5	4,7	5,2
Unterrichtstheorie	3,3	4,8	6,0
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	3,7	2,6	3,4
Sozialpädagogik	3,2	2,3	2,5
Insgesamt	61,4	27,6	33,0
n	809	23.537	43.444

Quelle: HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, S. 34.

Tabelle 2b: „Neue“ Themenbereiche

Themenbereiche	Prozentanteil im Zeitraum		
	722–801	812–891	Insgesamt
Sozialisationstheorie	1,2	0,6	0,7
Geschichte der Kindheit	0,1	0,3	0,2
Praktika in Kindergärten	0,1	0,1	0,1
Fort- und Weiterbildung	0,5	0,7	0,5
Praktika der Erwachsenenbildung	0,1	0,1	0,1
Altenbildung	0,2	0,3	0,2
Ausländerpädagogik	0,4	1,7	1,1
Freizeitpädagogik	0,4	0,8	0,6
Ökopädagogik	0,1	0,3	0,2
Frauenfragen in der Erziehungswissenschaft	0,2	0,8	0,5
Insgesamt	3,3	5,7	4,2
n	13.610	23.537	43.444

Quelle: HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, S. 35.

Auffallend ist, daß nur zwei der „alten“ Themenbereiche, nämlich die Schultheorie und die Unterrichtstheorie, ihre Anteile steigern konnten, worin zweifellos die unverändert große Bedeutung von Schule und Lehrerbildung für die „Lehrgestalt“ der ganzen Disziplin zum Ausdruck kommt. Die relativ stärksten Verluste erleiden hingegen die Philosophie und die Allgemeine Psychologie – abermals ein Hinweis auf die fortgeschrittene Ablösung der Erziehungswissenschaft von ihrer Mutter- und Schwesterdisziplin.

Aber auch unter den „neuen“ Themenbereichen gibt es mit der Sozialisationstheorie im Vergleich der Untersuchungszeiträume einen überraschenden Verlierer, während die Ausländerpädagogik und die erziehungswissenschaftliche Frauenforschung ihre Positionen am deutlichsten stabilisiert haben.

So steht der Anteilshalbierung der „alten“ Themenbereiche (von 61,4 % auf 27,6 %) ein Zugewinn der „neuen“ von annähernd zwei Dritteln gegenüber (von 3,3 % auf 5,7 %), doch kann – jedenfalls bis zum Ende unseres Untersuchungszeitraums – von einem prägenden Einfluß dieser Teildisziplinen auf die erziehungswissenschaftliche Lehrgestalt noch keine Rede sein. Ihr relativer Anteil verharrt vorerst auf dem bescheidenen Niveau von 5,7 Prozent in den 1980er Jahren und macht damit nur ein Fünftel des Lehrangebots aus, das die „alten“ Themenbereiche trotz ihrer starken Einbußen nach wie vor repräsentieren. Ob sich die neuen Teildisziplinen dauerhaft etablieren können, ist schwer absehbar. Ein erheblicher Bedeutungszuwachs ist vorerst jedenfalls nicht zu erkennen.

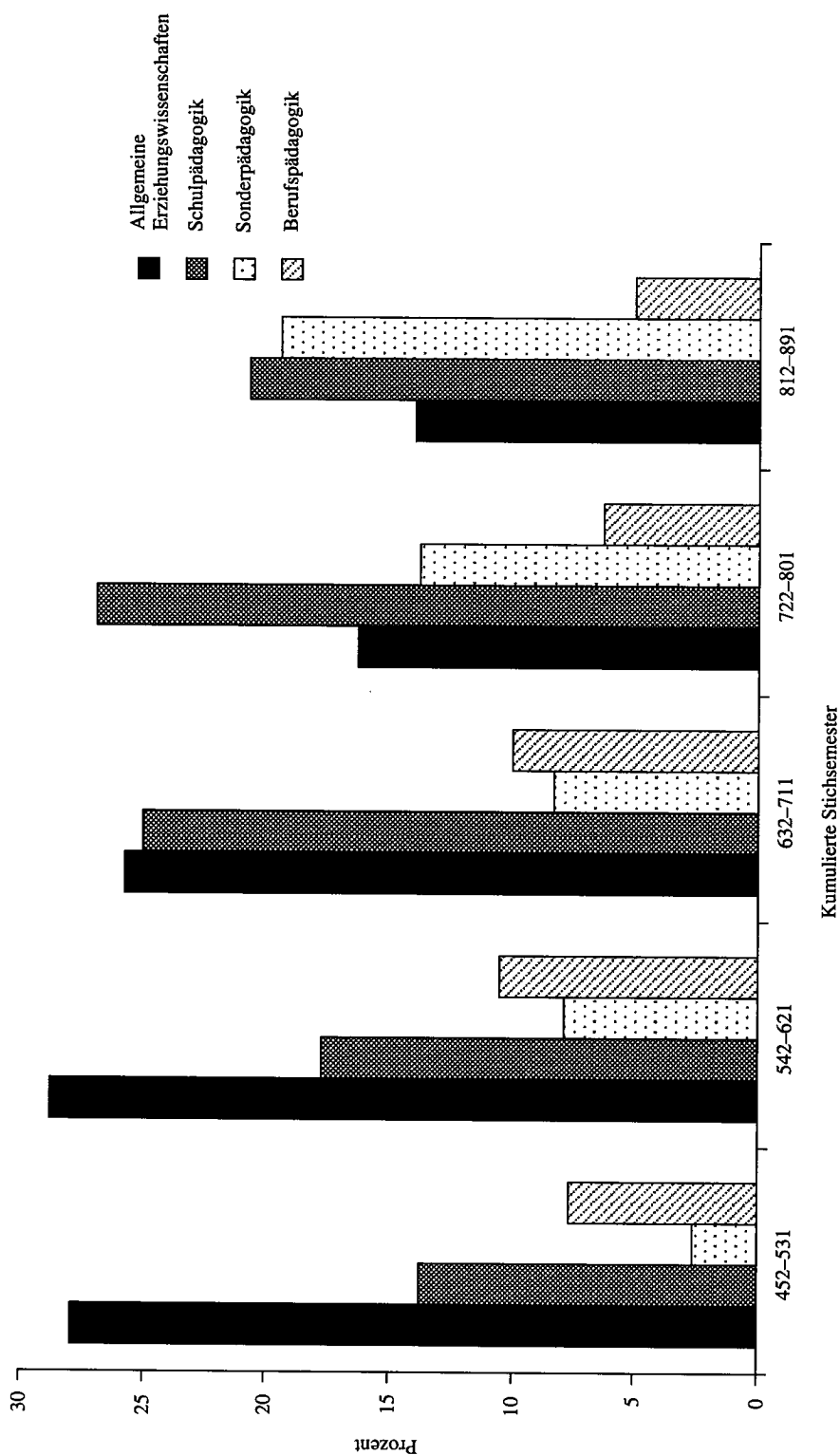
Der Eindruck eines kontinuierlichen, behutsamen Wandels des thematischen Gesamtprofils bestätigt sich auch auf der Ebene der von uns unterschiedenen zwölf „Lehrgebiete“, wie sie vollständig in Tabelle 3 und ausgewählt in Abbildung 2 dargestellt werden. Über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg betrachtet, haben offensichtlich die Lehrgebiete „Philosophie/Methodologie“, „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ und „Psychologie“ die stärksten Anteilsverluste zu verzeichnen, wobei allerdings die ganz unterschiedlichen Entwicklungsverläufe der drei Lehrgebiete zu beachten sind. Deutlichste Gewinner sind offensichtlich die „Sonderpädagogik“, die „Schulpädagogik“ und die „Neueren Teildisziplinen“ (Ausländer-, Freizeit-, Friedens-, Öko- und Medienpädagogik sowie erziehungswissenschaftliche Frauenforschung) – drei Lehrgebiete also, deren Ausbau ganz oder teilweise auf die Inkorporation para-akademischer Ausbildungseinrichtungen (Pädagogische Hochschulen, Sonderpädagogische Institute) zurückzuführen ist. Auffallend ist auch der Anteilsverlust der „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, worin ebenfalls, wenn auch in umgekehrter Weise, der Prozeß der PH-Integration zum Ausdruck kommt, während die „Sozialpädagogik“ ihren Zuwachs aus den 1970er Jahren erstaunlicherweise auch in den 1980ern noch einmal erweitern kann. Das Grundmuster der erziehungswissenschaftlichen „Lehrgestalt“ scheint sich aber in den 45 Jahren unseres gesamten Untersuchungszeitraums kaum verändert zu haben: In allen fünf Entwicklungsstapen machen allein vier Lehrgebiete ungefähr zwei Drittel des gesamten Lehrangebots aus, wobei die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“, die „Schulpädagogik“ und die „Sozialpädagogik“ immer Spitzenreiter bleiben, die „Philosophie/Methodologie“ sowie die „Psychologie“ aus dem Führungsquartett verschwinden und die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ ihren relativen Spitzenplatz an die „Sonderpädagogik“ verliert.

Tabelle 3: Die Anzahl der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an den Hochschulen der Gesamtstichprobe nach Lehrgebieten und kumulierten Stichsemestern absolut (%)

Lehrgebiete	452–531	542–621	632–711	722–801	812–891	Summe (abs., %)
Philosophie und Methodologie	106 (3,7%) 13,1%	145 (5,1%) 7,6%	242 (8,5%) 6,7%	945 (33,4%) 6,9%	1395 (49,2%) 5,9%	2833 (100%) 6,5%
Allgemeine Erziehungswissenschaft	226 (3,1%) 27,9%	545 (7,6%) 28,7%	923 (12,8%) 25,7%	2224 (30,9%) 16,3%	3275 (45,5%) 13,9%	7193 (100%) 16,6%
Allgemeine Theorie des Bildungswesens	10 (1,9%) 1,2%	22 (4,2%) 1,2%	72 (13,7%) 2,0%	191 (36,2%) 1,4%	232 (44,0%) 1,0%	527 (100%) 1,2%
Vergleichende Erziehungswissenschaft	16 (1,9%) 2,0%	33 (3,8%) 1,7%	99 (11,5%) 2,8%	315 (36,5%) 2,3%	401 (46,4%) 1,7%	864 (100%) 2,0%
Psychologie	96 (4,7%) 11,9%	114 (5,5%) 6,0%	84 (4,1%) 2,3%	589 (28,6%) 4,3%	1177 (57,1%) 5,0%	2060 (100%) 4,7%
Soziologie	8 (1,2%) 1,0%	16 (2,5%) 0,8%	57 (8,8%) 1,6%	279 (43,0%) 2,0%	289 (44,5%) 1,2%	649 (100%) 1,5%
Schulpädagogik	111 (1,1%) 13,7%	336 (3,4%) 17,7%	896 (9,1%) 25,0%	3655 (37,1%) 26,9%	4866 (49,3%) 20,7%	9864 (100%) 22,7%
Sonderpädagogik	21 (0,3%) 2,6%	149 (2,2%) 7,9%	297 (4,3%) 8,3%	1867 (27,1%) 13,7%	4559 (66,1%) 19,4%	6893 (100%) 15,9%
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	62 (2,3%) 7,7%	199 (7,5%) 10,5%	358 (13,5%) 10,0%	863 (32,5%) 6,3%	1177 (57,1%) 5,0%	2659 (100%) 6,1%
Sozialpädagogik	102 (2,0%) 12,6%	191 (7,5%) 10,1%	334 (6,5%) 9,2%	1554 (30,1%) 11,4%	2982 (57,8%) 12,7%	5163 (100%) 11,9%
Neuere Teildisziplinen	3 (0,2%) 0,4%	14 (0,8%) 0,7%	53 (3,1%) 1,5%	298 (17,2%) 2,2%	1366 (78,8%) 5,8%	1734 (100%) 4,0%
Restklasse	48 (1,6%) 5,9%	132 (4,4%) 7,0%	176 (5,9%) 4,9%	830 (27,6%) 6,1%	1819 (60,5%) 7,7%	3005 (100%) 6,9%
Summe	809 (1,9%) 100,0%	1896 (4,3%) 100,0%	3591 (8,3%) 100,0%	13610 (31,3%) 100,0%	23538 (54,2%) 100,0%	43444 (100%) 100,0%

Quelle: HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, Anhang, Tab. 7.

Abbildung 2: Der prozentuale Anteil ausgewählter Lehrgebiete am erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot der Gesamtstichprobe nach kumulierten Stichsemetern 1945/46–1989



Zur Entwicklung der didaktischen Themenbereiche

Die bisherigen Hinweise auf einige Grunddaten der Disziplinentwicklung mögen genügen, um den Vergleichsrahmen abzustecken, innerhalb dessen nun der Frage nachgegangen werden kann, ob sich bei den didaktischen Lehrangeboten, das heißt bei den Veranstaltungstiteln, die sich ausdrücklich mit Theorie und Praxis organisierter Lehr-Lern-Prozesse beschäftigen, besondere Auffälligkeiten erkennen lassen. Materialbasis dafür sind die Veranstaltungstitel von fünf Themenbereichen, die in vier der in Tabelle 3 ausgewiesenen zwölf Lehrgebiete enthalten sind, nämlich

- der Themenbereich „Allgemeine Didaktik“ im Lehrgebiet „Allgemeine Erziehungswissenschaft“,
- die Themenbereiche „Unterrichtstheorie/Unterrichtsforschung“ und „Fachdidaktik“ (soweit es sich hier, wie oben angedeutet, um Lehrangebote des erziehungswissenschaftlichen Personals handelt!) im Lehrgebiet „Schulpädagogik“,
- der Themenbereich „Didaktik und Fachdidaktik an Sonderschulen“ im Lehrgebiet „Sonderpädagogik“,
- sowie schließlich der Themenbereich „Didaktik und Fachdidaktik an Berufs- und Wirtschaftsschulen“ im Lehrgebiet „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“.

Relevant hätte auch das Lehrgebiet „Allgemeine Theorie des Bildungswesens“ sein können, weil darin der Themenbereich „Hochschuldidaktik“ steckt, doch ist dieser mit 0,2 Prozent aller Veranstaltungstitel ($n = 101$) derart geringfügig in unserem Material vertreten, daß er statistisch zu vernachlässigen ist. Auf eine Ausdifferenzierung der didaktischen Themenbereiche anderer Lehrgebiete, insbesondere der „Sozialpädagogik“, haben wir – aus Gründen des Bearbeitungsaufwands – von vornherein verzichten müssen. Inhalt und Abgrenzung unserer fünf didaktischen Themenbereiche seien hier – statt durch einen abstrakten Regelkatalog – durch einige typische Titelbeispiele veranschaulicht:

Allgemeine Didaktik

- „Grundkurs Lehren und Lernen“
- „Didaktik der Massenkommunikation“
- „Lehrhaftes bei BRECHT“
- „Das exemplarische Prinzip“
- „Theorie und Didaktik des Spiels“
- „Theorie und Praxis der Erfolgskontrolle“
- „Training sozialer Kompetenz“
- „Lehren und Lernen mit dem Computer“
- „J. A. COMENIUS, Die große Didaktik“
- „Gesprächsformen und Gesprächstechniken“

Unterrichtstheorie/Unterrichtsforschung

- „Sprachbarrieren im Unterricht“
- „Medieneinsatz im Erstunterricht“
- „Zur Problematik von Hausaufgaben“
- „Lehrplananalyse“
- „Richtlinien und Curriculum“
- „Vorbereitung einer Lehrerbefragung zum Problemfeld Dritte Welt“
- „Audio-visuelle Dokumentation von Spielen in der Schule“
- „HERBARTS Lehre vom erziehenden Unterricht“
- „Politische Bildung in der Schule“
- „Empirische Untersuchungen zur Verständlichkeit von Schulbuchtexten“

Fachdidaktik

- „Arbeitslehre und Gesamtschule“
- „Spieltheorien und ihre Bezüge zur Sportpädagogik“
- „Theorie der Legasthenie in Theorie und Praxis“
- „Psychologisch-pädagogische Fragen des mathematischen Unterrichts“
- „Der soziokulturelle Lernbereich der Heimat- und Sachkunde“
- „Die pädagogische Dimension der Physik“
- „Lernen unter Leistungsdruck (unter besonderer Berücksichtigung des Religionsunterrichts)“
- „Die Stellung des Faches Deutsch in der Neugestalteten Gymnasialen Oberstufe (NGO)“
- „Didaktik der Psychologie als Unterrichtsfach“

Didaktik und Fachdidaktik an Sonderschulen

- „Arbeitsmittel in der Hilfsschule“
- „Modellbau für den Blindenunterricht“
- „Didaktisches Seminar: Mathematik II“
- „Unterrichtspraktische Einführung in die Verhaltensgestörten-Pädagogik“
- „Erziehung, Unterricht und Therapie bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen in Sonderklassen, Heimschulen und Schulen im Strafvollzug“
- „Theorie und Praxis des ORFF-Schulwerkes bei hörgeschädigten und sprachkranken Kindern“
- „Grenzgebiete heilpädagogischer Kunstdidaktik: Zu den Begriffen Motiv und Symbol in Kunsttheorie und Kunstdidaktik“
- „Rollstuhlbasketball“
- „Prävention von Lerngefährdungen im schriftsprachlichen Bereich bei sprachauffälligen Kindern“
- „Umsetzung der Rahmenrichtlinien für praktisch Bildbare unter Einbeziehung Schwerstmehrfachbehinderter“

Didaktik und Fachdidaktik an Berufs- und Wirtschaftsschulen

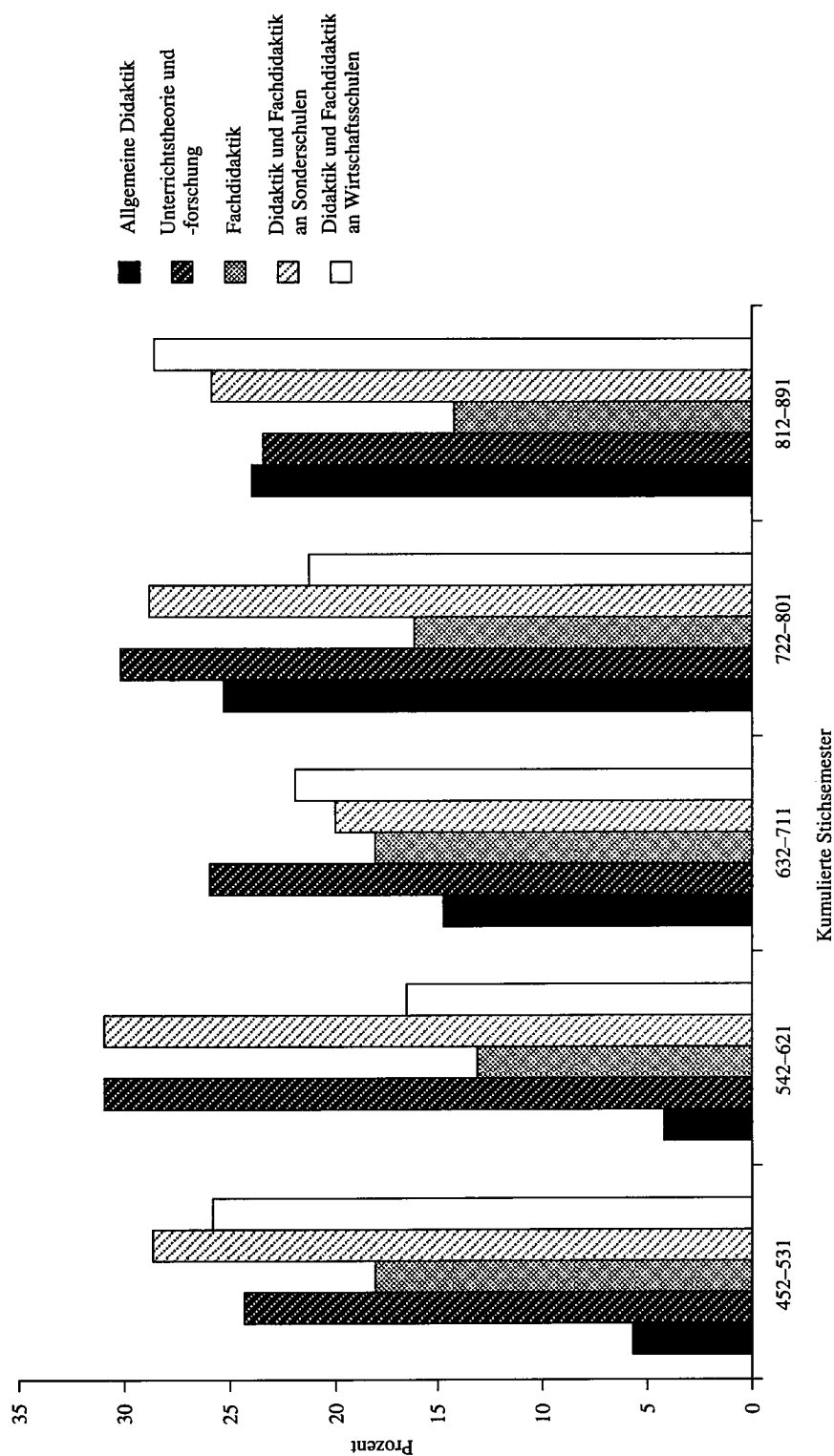
- „Planspiele in der kaufmännischen Berufsausbildung“
- „Didaktisches Seminar I für Gewerbelehrer“
- „Fachdidaktische Ansätze und Konzeptionen im Berufsfeld Elektronik“
- „Methodenprobleme im kaufmännischen Unterricht“
- „Didaktik des betrieblichen Rechnungswesens I“
- „Wirtschaftsdidaktische Aufbauübung II“
- „Übungen zu affektiven Lernzielen in der Berufsbildung“
- „Didaktische Probleme des Einsatzes neuer Informationstechnologien“
- „Fachdidaktik und Curriculum: Beispiel Wirtschaftslehre“
- „Zur Verzahnung berufs- und sozialpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen. Unterrichtsanalyse und Unterrichtsplanung für Problemgruppen an der Berufsschule“.

Die quantitative Entwicklung dieser fünf Themenbereiche ist der Tabelle 4 zu entnehmen.

Tabelle 4: Die Anzahl der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an den Hochschulen der Gesamtstichprobe nach didaktischen Themenbereichen und kumulierten Stichsemestern absolut (%)

Themenbereich	452–531	542–621	632–711	722–801	812–891	Summe
Allgemeine Didaktik	13 (0,9)	23 (1,5)	137 (9,0)	563 (37,1)	783 (51,5)	1.519 (100,0)
Unterrichtstheorie/ Unterrichtsforschung	27 (1,0)	104 (4,0)	232 (8,9)	1.099 (42,2)	1.141 (43,8)	2.603 (100,0)
Fachdidaktik	20 (1,3)	44 (2,9)	162 (10,7)	594 (39,4)	689 (45,7)	1.509 (100,0)
Didaktik u. Fachdidaktik an Sonderschulen	6 (0,3)	46 (2,5)	59 (3,2)	535 (29,3)	1.178 (64,6)	1.824 (100,0)
Didaktik u. Fachdidaktik an Berufs- und Wirtschaftsschulen	16 (2,5)	33 (5,1)	78 (12,1)	183 (28,4)	335 (51,9)	645 (100,0)

Abbildung 3: Der prozentuale Anteil ausgewählter Themenbereiche an dem jeweiligen Lehrgebiet der Gesamtstichprobe nach kumulierten Stichsementern 1945/46–1989



Welche relative Bedeutung die didaktischen Themenbereiche seit 1945/46 im Umfeld ihrer jeweiligen Lehrgebiete genommen haben, ist in den Säulendiagrammen der Abbildung 3 veranschaulicht, die die Daten aus Tabelle 3 und 4 miteinander verknüpft. Die relativ stärksten Gewinne hat augenscheinlich die „Allgemeine Didaktik“ zu verzeichnen, deren Entwicklung aber auch auf dem niedrigsten Anteilsniveau beginnt. Im Rahmen der „Schulpädagogik“ bleibt die „Unterrichtstheorie“ – mit kräftigen Schwankungen – insgesamt stabil, während die Anteilsverluste der „Fachdidaktik“ insbesondere darauf verweisen dürften, daß die Zuständigkeit für solche Lehrangebote seit den 1970er Jahren mehr und mehr aus der Pädagogik hinausverlagert wird und sich dafür, zumindest an den Pädagogischen Hochschulen, ein eigenes Fachpersonal etabliert hat. Auch die Didaktiken der Sonder- und der Berufs- und Wirtschaftsschulen zeigen im Vergleich der ersten und der letzten Etappe unseres Untersuchungszeitraums keine deutliche Anteilsverschiebung, so daß sich auch hier der Eindruck einer beachtlichen Stabilität der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt noch einmal bestätigt. Insgesamt ist die Entwicklung der didaktischen Themenbereiche dadurch gekennzeichnet, daß ihre Wachstumsdynamik in den 1960er und 1970er Jahren erheblich größer ist als die aller Themenbereiche zusammen (Wachstumsfaktor 3,3:1,9 in der dritten und 4,4:3,8 in der vierten Etappe), um dann in den 1980er Jahren (Faktor 1,1:1,7) deutlich hinter der allgemeinen Expansionstendenz zurückzubleiben (vgl. dazu auch die Daten in Tab. 4).

Verlassen wir nun die Materialebene der vollständigen, nach Themenbereichen und Lehrgebieten klassifizierten Titelformulierungen und prüfen wir abschließend, ob sich über das didaktische Profil der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt differenziertere Aufschlüsse gewinnen lassen, wenn wir bestimmte, als bedeutsam zu vermutende *Einzelwörter innerhalb der Titelformulierungen* ins Auge fassen und deren Häufigkeit kontrollieren. Zunächst wiederhole ich die Frage nach der „didaktischen Aufladung“ bestimmter Lehrgebiete (vgl. Abb. 2), schließe jetzt aber zum Vergleich auch die „Sozialpädagogik“ ein und beschränke diesen Test – des Aufwandes wegen – auf das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot zufällig ausgewählter Universitäten im gesamten Untersuchungszeitraum (12.732 Lehrveranstaltungen insgesamt). Als „Testwörter“ kommen nur solche in Frage, die im Diskurs über organisierte Lehr-Lern-Prozesse eingebürgert und in den Wörterlisten unserer EDV hinreichend oft vertreten sind, um statistisch zu Buche zu schlagen. Dabei handelt es sich hier um reine „Grundwörter“, das heißt um Nominative im Singular, also ohne weitere Deklinationsformen, Kompositionsbildungen und ergänzende Attribute. Geordnet nach ihrer Häufigkeit im Titelmateriale der Universitäten Bonn, Göttingen, Hamburg, Kiel und Marburg sind es die Wörter:

„Unterricht“ (n = 292),
 „Didaktik“ (n = 228),
 „Lernen“ (n = 145),
 „Bildung“ (n = 83).

Wie sie sich auf die ausgewählten Lehrgebiete verteilen, zeigen die Segmente der Abbildungen 4 und 5. Man wird daraus schließen dürfen,

- daß „Bildung“ vornehmlich in der Veranstaltungsrhetorik der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu Hause ist,
- daß die Sozialpädagogik – erwartungsgemäß – weitaus weniger „didaktisiert“ worden ist als die schulisch orientierten Lehrgebiete,
- daß „Unterricht“ und „Lernen“ in der Sonderpädagogik relativ schwach repräsentiert sind, die „Didaktik“ hingegen einen sicheren Stamplatz besitzt.

Abbildung 4: Der Anteil ausgewählter Lehrgebiete an den Lehrveranstaltungen der Universitäten Bonn, Göttingen, Hamburg, Kiel und Marburg mit den Titelwörtern „Bildung“, „Didaktik“, „Lernen“ und „Unterricht“ 1945/46–1989 (in %)

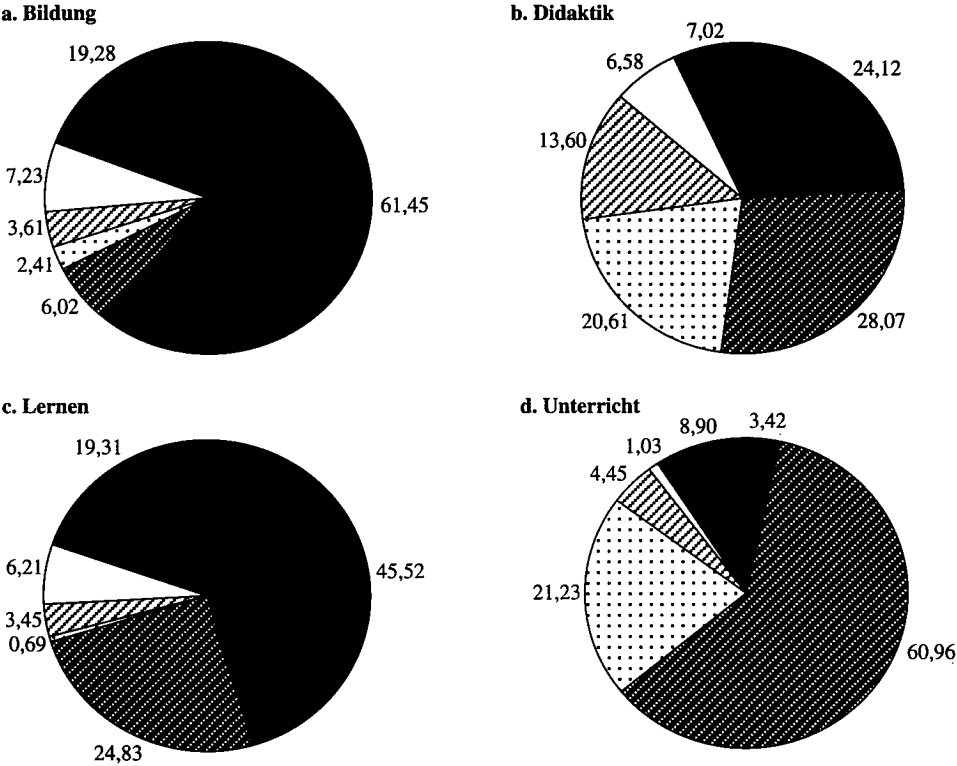
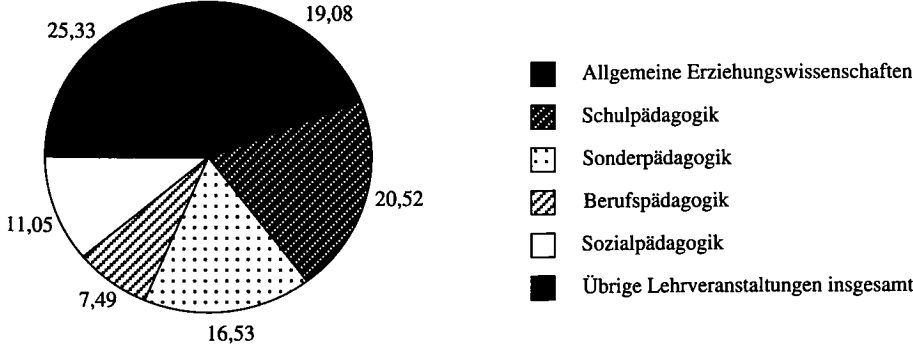


Abbildung 5: Der Anteil ausgewählter Lehrgebiete an den Lehrveranstaltungen der Universitäten Bonn, Göttingen, Hamburg, Kiel und Marburg 1945/46–1989 (in %)



Aber solche Vermutungen bleiben höchst unsicher, solange sie auf einer derart schmalen Datenbasis beruhen und es wegen der kleinen Fallzahlen nicht einmal möglich ist, die Karriere eines Titelwortes in den Etappen unseres Untersuchungszeitraums genauer zu beschreiben. Daher war es notwendig, ein didaktisches „Wörterbuch“ zu konstruieren, das einerseits entschieden mehr enthalten soll als einige reine Grundwörter, das andererseits aber – jedenfalls für die erste Erprobung – auf relativ kurze Wortlisten begrenzt bleiben muß, um mit geringem technischem Aufwand handhabbar zu sein. Der Kompromiß, auf den sich die folgende Erörterung eines kleinen Ausschnitts unseres Göttinger Datenmaterials stützt, sieht so aus:

(1) Wir berücksichtigen die beiden in unserem Zusammenhang häufigsten Wörter, also „Unterricht“ und „Didaktik“, fügen als drittes aber „Curriculum“ hinzu, um daran zu überprüfen, ob, wann und in welchem Maße sich die didaktische Lehrangebotsrhetorik „modernen“ Strömungen geöffnet hat.

(2) Bei diesem Wörterbuch handelt es sich nicht mehr um die reinen „Grundwörter“, sondern um Wortlisten, die alle Varianten des Grundworts einschließlich Pluralbildungen und Deklinationsformen, Komposita und Attribute vollständig enthalten. Das sind im Datensatz aller 20 Hochschulen bei „Unterricht“ 538 Varianten, die insgesamt 3.961mal vorkommen, bei „Didaktik“ 83 (1.418mal), bei „Curriculum“ 70 (336mal), wobei in allen drei Wortlisten die Mehrzahl der Varianten nur einmal erscheint.

(3) Diese drei Wortlisten sind nun für diese Erprobung derart reduziert worden, daß jeweils mindestens 60 Prozent, also die deutliche Mehrheit aller im Material vorhandenen Fälle, erfaßt werden. Das schaffen

- in der Wortliste „Unterricht“ bereits 13 Wörter, nämlich (in Klammern die Häufigkeiten):

„Unterricht“	(1.086)
„Unterrichts“	(411)
„Unterrichtsplanung“	(196)
„Unterrichtsanalyse“	(114)
„Unterrichtspraxis“	(94)
„Unterrichtsversuche“	(84)
„Unterrichtspraktikum“	(74)
„Unterrichtsvorbereitung“	(66)
„Unterrichtsforschung“	(57)
„Unterrichtslehre“	(56)
„Unterrichtstheorie“	(56)
„Unterrichtsbeobachtung“	(51)
„Unterrichtseinheiten“	(51) = 60,5 Prozent aller Fälle;

- in der Wortliste „Didaktik“ allein das Grundwort

„Didaktik“	(955) = 67,3 Prozent aller Fälle;
------------	-----------------------------------

- in der Wortliste „Curriculum“ bereits sechs Wörter, nämlich

„Curriculum“	(61)
„Curriculumentwicklung“	(59)
„Curriculumforschung“	(39)
„Curriculumtheorie“	(22)
„Curriculums“	(21)
„Curricula“	(16) = 64,9 % aller Fälle.

Wendet man nun dieses so konstruierte „Wörterbuch“ auf die chronologische Beschreibung des Titelmaterials nicht der Gesamt-, sondern der Kernstichprobe unserer 16 „Uruniversitäten“ an, weil sie den gesamten Untersuchungszeitraum abdecken, so ergibt sich (bei entsprechend reduzierten Fallzahlen) folgende Verteilung in Tabelle 5:

Tabelle 5: Die Anzahl der Titelwörter „Unterricht“, „Didaktik“ und „Curriculum“ in den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Kernstichprobe nach kumulierten Stichsemestern absolut (%)

Wortlisten	452–531	542–621	632–711	722–801	812–891	Summe
„Unterricht“ absolut in % aller LV	15 (2,0)	47 (2,7)	160 (4,8)	657 (5,6)	1.022 (5,1)	1.901 (5,0)
„Didaktik“ absolut in % aller LV	11 (1,4)	18 (1,0)	117 (3,5)	239 (2,0)	410 (2,0)	795 (2,1)
„Curriculum“ absolut in % aller LV	0 (0,0)	0 (0,0)	26 (0,8)	128 (1,1)	46 (0,2)	200 (0,5)

Wie schon die Daten der Tabelle 4 erkennen ließen, haben sich unsere drei didaktischen Wortlisten erst in den 1960er Jahren einen bedeutenderen Anteil im Themenspektrum des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots sichern können und weisen übereinstimmend im dritten Untersuchungsabschnitt beachtliche Gewinne aus. Doch bereits in den 1970er Jahren wird das Bild uneinheitlich, Zuwachs und Rückgang der Worthäufigkeiten liegen nebeneinander, und die 1980er Jahre sind, gemessen an unseren drei Schlüsselwörtern, eher durch einen relativen Bedeutungsverlust der didaktischen Lehrangebote gekennzeichnet. Am eindeutigsten stellt sich die Geschichte des Wortfeldes „Curriculum“ dar: Mitte der 1960er Jahre vorsichtig in den didaktischen Wortschatz der Disziplin eindringend, erlebt „Curriculum“ in den 1970ern eine kleine, kurze Konjunktur, die aber bereits in den 1980ern ziemlich abrupt beendet ist. Damit teilt das Wort und sein begriffliches Umfeld das Schicksal mancher „neuen“ Themenbereiche, die – wie oben das Beispiel der „Sozialisationstheorie“ gezeigt hat – die Dominanz der „alten“ Themen und Wörter höchstens vorübergehend relativieren können. Da überrascht es denn auch kaum noch, daß selbst ein im didaktischen und bildungspolitischen Diskurs so gängig gewordener Terminus wie „Qualifikation“ in unserem Titelmateriale so gut wie gar nicht (als Grundwort nur 25mal) vorhanden ist.

Insgesamt, so scheint es, bestätigt unser kleines didaktisches Wörterbuch den General-eindruck, daß der Prozeß der thematischen Ausdifferenzierung des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots seit 1945 durch ein hohes Maß an Kontinuität gekennzeichnet ist (vgl. HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, S. 88). Neue Wörter und Themen werden in der Lehre vorsichtig erprobt, stellen aber den traditionellen Kernbestand der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt nicht in Frage. Ein Traditionsbruch findet nicht statt.

Doch spätestens hier wird PETER MARTIN ROEDER mahrend den Finger heben und zu mehr Vorsicht bei „allgemeinen Schlußfolgerungen“ raten. Ich will mich daran halten.

Literatur

- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. (= Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien, H. 1) Heidelberg 1957, 1966.
- HAUENSCHILD, H./HERRLITZ, H.-G./KRUSE, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990. (= Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung Nr. 6/7) Göttingen 1993.
- HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 15) Weinheim 1994.
- KLIMA, R.: Die Entwicklung der soziologischen Lehre an den westdeutschen Universitäten 1950–1975. Eine Analyse der Vorlesungsverzeichnisse. In: LÜSCHEN, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. (= Sonderheft 21 der KÖLNER ZEITSCHRIFT FÜR SOZIOLOGIE UND SOZIALPSYCHOLOGIE) Opladen 1979.
- MACKE, G.: Disziplininformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 36 (1990), S. 51–72.
- TENORTH, H.-E.: Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 36 (1990), S. 15–27.

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs-
und Reflexionsansätze,
Professionalisierung

Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses

I.

Ob die historische Analyse zur Theorie der Schule überhaupt etwas beitragen kann, das ist eine keineswegs eindeutig beantwortete Frage. Die klassische Methode der pädagogischen Reflexion, in „historisch-systematischer“ Selbstvergewisserung das theoretische Interesse mit der Analyse der Vergangenheit zu verbinden und der Geschichte nicht nur historischen Sinn, sondern *uno actu* auch theoretische Erkenntnis abzugewinnen, hat bisher den eigenen Anspruch eher verfehlt als eingelöst (ROEDER 1961 vs. KLAFFKI 1961, ROEDER 1962). Am Ende war die Analyse weder historisch noch systematisch, sondern demonstrierte nur die Fallstricke einer pragmatisch vermeintlich gerechtfertigten *petitio principii*.

Seit die Historische Pädagogik sich als Historische Bildungsforschung zu einer theoretisch ambitionierten Disziplin verändert hat, mag die Sachlage anders aussehen. Die historische Forschung hat bei diesem Wandel sehr davon profitiert, daß sie an sozialwissenschaftliche Theorien und Fragestellungen unterschiedlichster Provenienz anschließen und in der Erhellung ihrer historischen Dimension zum systematischen Erkenntnisgewinn mit eigenen Arbeiten beitragen konnte (LUNDGREEN 1978, BÖHME/TENORTH 1992). Das Bildungswesen moderner Gesellschaften ist dabei für die Zeit seit 1800 intensiv auch historisch erforscht worden, und zwar im Kontext von Analysen, die den Prozeß moderner Staatenbildung, die Strukturen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit, den Zusammenhang von Qualifikation und Wirtschaftswachstum oder von Bildungssystem und Professionalisierung diskutiert haben.

Während die Analyse des Bildungssystems durch solche historischen Arbeiten erheblich gewonnen hat, zeigt die pädagogische Fragestellung im engeren Sinne, konzentriert auf Unterricht, pädagogische Arbeit und je individuelle Bildungsprozesse, noch nicht diese enge und wechselseitig befruchtende Verknüpfung von Theorie und Geschichte. Das mag auch an der Historiographie liegen, die zu rasche Verbindungen von historischer Erfahrung und praktischer Reformemphase eher auskühlt (BLANKERTZ 1983, HERRLITZ 1986); zum Problem wird für die Verbindung von Theorie und Geschichte aber vor allem, daß die pädagogische Theorie der Schule selbst in einem unbefriedigenden Status verharrt. Von einer anerkannten Lehre kann keineswegs die Rede sein: Funktionsbegriffe, die ansonsten ertragreich den Anschluß an sozialwissenschaftliche Forschung eröffnen, sind für die Schule entweder kanonisch verengt, wie die Kritik schon präzise gezeigt hat (LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 427 ff.), oder inflationierend diskutiert worden (BALLAUFF 1982); der Alltag von Schule und Unterricht wird vielfach eher normativ codiert als theoretisch befriedigend, und dann auch in seiner historischen Dimension, erklärt (ROEDER u.a. 1977, S. 92 ff.).

Besonders defizitär wird die theoretische Situation, wenn nicht die Schule als Organisation, sondern als Stätte der Lehrerarbeit betrachtet werden soll. In der aktuellen Lehrerforschung wird unwidersprochen von der Lehrerarbeit als „Arbeit ohne Theorie“ gesprochen (SCHÖNWÄLDER 1983), und in der historischen Forschung steht es nicht besser; denn für die leitenden Konzepte der Forschung, etwa den Professionsbegriff, gibt es keineswegs eindeutige Anerkennung (jüngst KUHLEMANN 1993, bes. S. 256 ff.), und die konkrete Forschung orientiert sich an anderen Themen als der Arbeit des Lehrers.

In den zahlreichen bildungshistorischen Analysen von Schule und Lehrerberuf liegt der Schwerpunkt eher auf den sozialstrukturellen Aspekten der Schulentwicklung; nur selten wird Unterricht, noch seltener Schulalltag thematisiert (wie, als Ausnahme, etwa bei PETRAT 1979, 1987). Besonders problematisch ist, daß vor allem deutsche Schulgeschichtsschreibung in ihren historischen Analysen, Begriffen und Perspektiven zusätzlich noch einseitig und nicht selten verzerrt argumentiert. Die Schule, vor allem des 19. Jahrhunderts, wird primär als Stätte der Disziplinierung und Konstruktion des Untertanen gesehen, der Lehrer zum abhängigen Büttel der Obrigkeit bzw. zum hilflosen Objekt administrativ-bürokratischer Kontrolle stilisiert. Erst jüngere Studien machen die Ambivalenz der Schulentwicklung bewußt und belegen nicht nur für die höheren Schulen vor 1914 (ALBISETTI 1983), sondern selbst für die Volksschulen (KUHLEMANN 1993) die Gleichzeitigkeit von „Modernisierung und Disziplinierung“. Freilich sind auch noch in den jüngeren Arbeiten im Blick auf den Lehrer diejenigen Perspektiven leitend, die immer schon die Debatte bestimmt haben: die als elend beschriebene materielle Lage, die als fachfremd beurteilte Kontrolle, der als unbefriedigend eingeschätzte professionelle Status. Dagegen wird die konkrete Lehrerarbeit auch hier meist noch ausgeblendet, die Politik der Berufsorganisationen dominiert, selbst die Ausbildung für den Beruf ist keineswegs befriedigend untersucht.

Die damit historisch dominierenden Thesen der Kontinuität von Unterprivilegierung, der bürokratischen Fremdkontrolle und der schlechten materiellen Lage stehen aber nicht nur zu den Ambivalenzbefunden der historischen Schulforschung in einem eigentümlichen Kontrast. In bemerkenswerter Spannung zu den dominierenden Annahmen der historischen Lehrerforschung stehen gleichzeitig auch Ergebnisse der aktuellen Schulforschung. Für die aktuelle Schulforschung gehört es ja zu den gesicherten Befunden, daß es die Einzelschule ist, die den Status von Unterricht und damit die Schulqualität bestimmt (Übersicht: TERHART 1994); und zur Grundorientierung der Analyse von Schule als Organisation rechnet es, durchaus parallel, daß in der Schule als einem „loosely coupled system“ (WEICK 1976) erst in der Arbeit der Profession die Struktur erzeugt wird, deren der Unterricht bedarf. Systematisch gedacht: Während die historische Lehrerforschung eine These nahelegt, die man mit „Kontinuität von Fremdbestimmung“ bezeichnen könnte, zeigt die aktuelle Schulforschung einen (vielleicht allmählich erst zunehmenden, jedenfalls) eindeutigen (Prozeß und) Status der faktischen Autonomisierung der Einzelschule. Während die Lehrprofession sich in der historischen Analyse als abhängig-unselbständiger Teil eines bürokratisch kontrollierten Bildungswesens darstellt, erscheint der gleiche Beruf in aktuellen Untersuchungen als wesentlicher und selbst auch handlungsfähiger, jedenfalls in den Konsequenzen des Handelns autonom wirksamer Faktor der Gestaltung des Schullebens.

In der Konkurrenz der hier skizzierten Thesen ergibt sich deshalb die eigentümliche Konstellation, daß die historische Lehrerforschung einen Prozeß negiert, der für die Mo-

derne ansonsten typisch ist, nämlich den Prozeß der zunehmenden Ausprägung, ja funktionalen Reinigung der spezifischen Funktion von Sozialsystemen und damit die Konstruktion ihrer Autonomie. Dagegen zeigt die empirische Schulforschung genau das, was man von den Historikern erwartet hätte, nämlich eine Bestätigung für den generellen Trend im Prozeß der Moderne, die Autonomisierung der Schule und die systematische Eigenständigkeit der Lehrarbeit.

In den folgenden Überlegungen steht die Frage im Zentrum, ob sich dieser Konflikt der Perspektiven auf die Arbeit des Lehrers und die Spannung zwischen den historischen und den sozialwissenschaftlichen Deutungen von Schule erklären und vielleicht in einem neuen Interpretationsangebot auflösen läßt. In dieser Absicht sollen – im wesentlichen historisch argumentierend – zunächst die leitenden Annahmen der Bildungsgeschichtsschreibung noch einmal diskutiert, vor allem aber – in einer notwendig skizzenhaften Darstellung – zentrale Dimensionen der Entwicklung von Schule und Lehrarbeit unter dem Aspekt der Autonomisierung und der zunehmenden Bedeutung der pädagogischen Profession vorgestellt und dann in ihrer Ambivalenz, also Modernität, diskutiert werden.

II.

Die Grundthese der Kritik der Historiographie ist, daß die Historiographie zum Lehrerberuf weitgehend ohne Distanz zu ihrem Objekt arbeitet und im Anschluß an und in der Übernahme von Realitätsdeutungen der pädagogischen Profession strukturelle Bedingungen verkennt, die sich in der Geschichte von Schule und Lehrarbeit ausprägen¹. Der Ersatz einer historiographisch-distanzierten Perspektive durch die Wahrnehmung der Beteiligten geschieht dann aber zum Schaden der Analyse.

Selbst noch eine so nützliche Studie wie die kurz gefaßte „Sozialgeschichte des Lehrerberufs“ von BÖLLING (1983) ist in der Perspektive den Selbstwahrnehmungen von Geschichte und Situation verpflichtet, wie sie innerhalb der organisierten Lehrerschaft erzeugt und tradiert wurden². Bölling konzentriert sich auf die Untersuchung der sozialen Lage, auf die Darstellung der politischen Interessen und der Vereinspolitik der Lehrer; von der konkreten Lehrarbeit im Klassenzimmer dagegen erfährt man wenig. Typisch für diese erst an den Interessen der liberalen Lehrervereine, dann an einem gewerkschaftlichen Standpunkt orientierte Analyse war und ist es, bei BÖLLING und auch sonst, die soziale Lage und die Berufsbelastungen der Lehrer stark, den beruflichen Aufstiegsprozeß und die autonomen Handlungsmöglichkeiten dagegen gering zu gewichten. Geleitet von einem Autonomiekonzept, das den klassischen (angelsächsischen) Professionen abgelesen wird, kann die je aktuelle Situation der Lehrer dann nur als abhängig und fremdbestimmt, als „Semi-Professionalität“ wahrgenommen werden (z.B. SKOPP 1980)³.

Systematisch werden dabei die unterschiedlichen Aspekte von „Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß“ (SCHWÄNKE 1988) weder umfassend genug gesehen noch deutlich genug geschieden. Selbst bei SCHWÄNKES systematisch ansetzenden historischen Analysen wird Autonomie primär von Organisationsaspekten aus diskutiert sowie am Beamtenstatus und von der Schulaufsicht aus erläutert (SCHWÄNKE 1988, S. 135). Ausgeblendet werden dabei aber das berufliche Handeln und die sich wandelnde Aufgabe der pädagogischen Berufe. Aber heute ist das nicht einmal mehr

auf dem Stande der Professionstheorie; denn die legt jetzt deutlich nahe, und nicht zuletzt angesichts der Schwächen der eigenen älteren, meist nur klassifikatorischen Zugriffsweisen, bei der Untersuchung der Berufsaufgabe selbst zu beginnen (z.B. ABBOTT 1988, ALISCH u.a. 1990).

Berufliche Autonomie wird innerhalb der Historiographie aber immer noch in Aspekten definiert, in denen die konkrete Ausführung der Arbeitsaufgabe gar nicht vorkommt⁴. Das ist also ein eingeschränktes Konzept, das nicht einmal mehr zur rechtlichen Seite des Lehrerberufs, bei der im Konzept der „Methodenfreiheit“ die Autonomie der Lehrer definiert wird (RICHTER 1973, S. 201 ff., PIEROTH 1994), in ein präzises Verhältnis gebracht werden kann, sondern in der juristischen Konstruktion nur ein Zugeständnis minderen Status erkennt. Selbst die Verrechtlichung der Lehrertätigkeit, die doch ein wesentlicher Aspekt ihrer Institutionalisierung in der Moderne war und bis heute ist, wird damit eher zu einem Defekt als zu einem Konstituens des Berufs. Angesichts der Dominanz des Statusaspekts unterlegt diese Perspektive zugleich noch ein primär professionspolitisch aufgeladenes, aber nicht ein erziehungswissenschaftlich beglaubigtes Autonomiekonzept; denn es leistet tendenziell dem Irrtum Vorschub, die Autonomie der Pädagogik sei gleichzusetzen mit der Autonomie der Profession.

Sowohl in pädagogischer als auch in schultheoretischer und -geschichtlicher Hinsicht ist deshalb diese Interpretationsfolie für die Berufsgeschichte wenig überzeugend. Das Autonomiekonzept der Pädagogik und das Spezifikum pädagogischer Professionalität bleiben gleichermaßen unterbestimmt bzw. werden ignoriert. Vor allem für den Aspekt der „Fachlichkeit“ (jenseits der Aufsicht) und der beruflichen „Kompetenz“ (jenseits der statusbezogenen Wissenschaftsambitionen) ist dieser professionspolitische Blick nahezu blind. Weil diese Aspekte ausgeblendet werden, deshalb gelingt auch nur eine Geschichte des Lehrerberufs, die zwar den alten Topoi der Klage neue Nahrung gibt (WALZ 1988), aber den Fortschritt zum Besseren, der zum Beispiel schon ökonomisch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts unübersehbar wird (DEPPISCH/MEISINGER 1992), nicht anerkennen kann.

Im Blick auf den historischen Prozeß soll daher an zwei zentralen Aspekten von Lehrertätigkeit in der Schule nicht so sehr eine vollständige Gegenthese entfaltet, als die nichtbeachtete Dimension eines im Grunde bekannten Prozesses demonstriert werden. Konzentriert auf die professionshistorisch zentralen Aspekte von Kontrolle und Kompetenz, also auf zwei gewichtige Dimensionen der Außen- und der Innenbeziehungen des Berufs, kann dabei die funktionale Basis und die historisch variable Form von Autonomie diskutiert werden, die für die Binnenstruktur der modernen Schule typisch und als Aufgabe der pädagogischen Profession charakteristisch ist⁵.

III.

Im Bewußtsein der Lehrerschaft spielt soziale Kontrolle, zu Recht, eine dominante Rolle. Vor allem für die „niederen“ oder Elementarschulen läßt sich das 19. Jahrhundert als eine Phase lesen, in der sich Lehrer in weiten Teilen Deutschlands nicht nur nach Anstellung und Besoldung in der Abhängigkeit lokaler, namentlich grundherrlicher und gemeindlicher Gewalten befinden, sondern auch noch im Berufsvollzug selbst einer als fachfremd beurteilten Aufsicht unterworfen sehen. Im wesentlichen als „geistliche Schulaufsicht“ definiert, sind es die Ortsgeistlichen und die ihnen übergeordneten In-

stanzen, die für den Lehrer in seinem Berufsalltag selbst Heteronomie erfahrbar machen und Autonomie begrenzen⁶.

Die Forderung der „Fachlichkeit“ von Schulaufsicht und der Ruf nach Fachleuten bei der Kontrolle des Berufsvollzugs haben deshalb aus guten Gründen eine hohe Bedeutung innerhalb der professionellen Selbstwahrnehmung, und zwar seit Beginn des eigenständigen Lehramts an niederen Schulen. Bereits in der Revolution von 1848 gehören entsprechende Forderungen zum Kanon der Lehreraufrufe; sie verstärken sich mit der Reichsgründung und werden zum festen Programmpunkt mit der Gründung selbständiger Volksschullehrervereine nach 1878⁷.

Erst nach einem Jahrhundert des Kampfes aber sind die Lehrer erfolgreich in der Durchsetzung ihrer eigenen Interessen. In der Regel wird die endgültige Zäsur mit der Weimarer Verfassung gesehen, in der die geistliche Schulaufsicht abgeschafft und die Schule der Aufsicht von Fachleuten unterstellt wird⁸. Auf dem Wege zu dieser endgültigen Regelung gibt es aber Zwischenstufen, die schon vor 1914 das professionelle Problem der Fachlichkeit in einem anderen Lichte zeigen, jedenfalls nicht nur die Fremdbestimmung erkennen lassen, die allgemein unterstellt wird. Gelegentlich übersehen, aber als Indiz der kontinuierlichen Staatsaufsicht nicht unwichtig, sind zunächst die pädagogisch-fachlichen Prüfungen, denen sich selbst die Geistlichen zu unterwerfen haben, damit sie die lokale Schulaufsicht wahrnehmen können und dürfen⁹.

Bei der Regelung der Fachlichkeit der Aufsicht sind mithin die Konflikte zwischen den Professionen einerseits und den Instanzen der Volksbildung andererseits, also zwischen Geistlichen und Lehrern hier, den Kirchen, Gemeinden und dem Staat dort, zugleich als Problem und Thema gegenwärtig. Aber sicherlich ist für die Frühphase des Bildungswesens und der Lehrerberufsgeschichte der Konflikt mit den Geistlichen besonders drängend; denn hier wird die grundsätzliche Frage der Anerkennung einer eigenen Profession durch Staat und Gesellschaft sichtbar. Aber daneben gibt es noch weitere Zwischenstufen auf dem Weg zur endgültigen Ablösung von der geistlichen Schulaufsicht von 1919, die ebenfalls für das Kontrollproblem bedeutsam sind. Diese weiteren Zwischenstufen bestehen in der Einführung des Rektorates an Volksschulen, zum Beispiel durch die preußischen Erlasse nach 1890 (NEVERMANN 1982, S. 109 ff., bes. S. 162 ff.), generell in der funktionsspezifischen Unterscheidung von Lehrern auch der Volksschulen nach dem Status und nach unterschiedlichen Rechten innerhalb der Schule, nicht nur gegenüber den Schülern, sondern auch gegenüber den „Amtskollegen“.

Bedeutsam sind diese Etappen der Regelung professioneller Kontrolle, weil sie die Frage der beruflichen Autonomie und der Bestimmung der pädagogischen Arbeit als ein auch innerprofessionelles Problem sichtbar machen. Innerhalb der Lehrerbewegung sind die Auseinandersetzungen um die „Klassenlehrer“ und das Rektorat ein deutliches Indiz für den damit entstehenden und bis 1920 fortdauernden Konflikt, begleitet durch und ausgedrückt in Vereinsbildungen, politischen Frontlinien, aber auch in pädagogischen Konzeptionen.

Was hier – und zum Teil in der Literatur auch noch retrospektiv – als Bürokratieproblem und deshalb als Innen-Außen-Konflikt von Schule behandelt wird, das ist also im Kern, zumindest zugleich, eine Kontroverse innerhalb der Profession, Indiz für ihre funktionale Verselbständigung und die damit einhergehenden berufsinternen Auseinandersetzungen über die Berufsaufgabe. Als die Autonomie – durch Hierarchiebildung – 1920 dann gewonnen wurde und die Fachlichkeit der Aufsicht geregelt und anerkannt war, da erlahmt auch sogleich innerhalb der Profession das Interesse am Thema der

Fachlichkeit der Aufsicht¹⁰ (und wird abgelöst von Forderungen nach „kollegialer Schulaufsicht“). Jetzt gewinnen andere Aspekte der Berufsrealität an Bedeutung, Dimensionen, an denen die professionelle Benachteiligung sinnfälliger demonstriert werden kann, vor allem die Ausbildung und die damit verbundene materielle und immaterielle Anerkennung. Die Autonomiedebatte entzündet sich in der Weimarer Republik dann einerseits an Statusfragen der Lehrerbildung, andererseits an berufsinternen Auseinandersetzungen über die politische Orientierung der Lehrer (davon wird noch zu sprechen sein).

Bei der großen Aufmerksamkeit für diese Auseinandersetzung über Berufsprobleme der Elementarschullehrer bis 1918 sollte man zwei parallel laufende Entwicklungsstränge nicht übersehen, die für das Kontrollproblem ebenfalls schon im 19. Jahrhundert und bis 1920 bedeutsam sind. Sie verweisen auf die Konflikte um die staatlich-gesellschaftliche Anerkennung des Eigenrechts der Profession; sie verweisen aber auch auf Dimensionen des Autonomieproblems, die in der Lehrerdebatte eher latent gehalten werden, strukturell aber bis zur Gegenwart virulent bleiben.

Auf der einen Seite zeigt die Geschichte der Philologen, der Lehrer der höheren Schulen, daß von fehlender Selbstbestimmung (vor allem in Preußen) schon von Beginn der Berufsgeschichte an und während des gesamten 19. Jahrhunderts nicht gesprochen werden kann. Die Mischverfassung in der preußischen Schulverwaltung, in der zentrale Vorgaben (durch das Kultusministerium), Regelungen durch die schon pädagogisch-fachlich besetzten Mittelinstanzen (der Provinzialschulkollegien) und die dezentrale Arbeit durch die Direktoren im Verein mit den Kollegien der Schule miteinander verknüpft sind, ist dafür das beste Exempel. Die Eigenrechte der Schulen gegenüber den Regierungen und die – kollegialen – Rechte der Direktoren wurden auch kontinuierlich und durchaus selbstbewußt wahrgenommen. Sie betrafen – zumindest bis zur Mitte des Jahrhunderts – auch nicht nur die Verwaltung der Schule, sondern ihre gesamte Gestaltung, von der Struktur des Lehrplans bis zur Auswahl der Schüler und Lehrer und der Ordnung des Verhältnisses zu den Eltern. Insgesamt lassen sie die höheren Schulen des 19. Jahrhunderts deshalb ganz eindeutig als ein Exempel für die professionelle Gestaltung von Schule lesen. Der Kampf um die Autonomie der Volksschule und ihrer Lehrer ist deshalb auch ein Kampf um innerberufliche Vereinheitlichung der Arbeitsbedingungen¹¹. Die Höhere Schule dokumentiert dabei die Varianz, die in der Gestaltung schulischer Autonomie schon historisch möglich war.

Die zweite, in der Bewegung der Volksschullehrer selbst manifeste, aber bis heute kontrovers bewertete Entwicklungslinie des Kontrollproblems liegt in der ambivalenten Rolle der Lehrer zwischen Staatskritik und Staatszuwendung. Schon seit der Revolution von 1848 zum Beispiel zwischen WANDER und DIESTERWEG kontrovers behandelt (BAUMGART 1990, S. 168 und 180 f.), ist die Beurteilung der Rolle des Staates innerhalb der Lehrerschaft selbst nicht eindeutig. Von den einen als Garant der Unabhängigkeit von der Kirche (und als Zahlvater der eigenen materiellen Wünsche) intensiv gesucht, gilt der Staat den anderen als eine gefährliche Instanz, die Gnaden nur gegen den hohen Preis der politischen Unterwerfung gewährt. Während damit auf der einen Seite innerhalb der Lehrerschaft der Weg der Verstaatlichung – selbstgewählt – zum Medium der Autonomisierung vor allem gegenüber Publikum und Klientel wird, suchen andere Lehrergruppen – in bunter Vielfalt bis heute – eine eher gemeindliche Orientierung als Weg der Verselbständigung von Schule (wobei mit „gemeindlich“ eine Fülle an denkbaren Möglichkeiten der Organisation von „Schulgemeinden“ bezeichnet werden soll)¹². Das Problem der professionellen Kontrolle

wird aber auch in diesen Schulformen nicht etwa aufgehoben, sondern kehrt als Thema wieder, das zwischen Profession und Publikum der Regelung bedarf.

Wie immer man die Aufsichts- und Kontrollprobleme behandelt – am Ende wird der Basiskonflikt manifest, der im Konsens über die Ablehnung der geistlichen Schulaufsicht vielleicht noch verdeckt werden konnte, aber in der Diskussion von Schulautonomie heute wieder aufbricht: Die langandauernde Kontroverse über professionelle Autonomie und über die Freisetzung von „fachfremder“ Kontrolle transportiert neben professionsinternen Problemen vor allem einen gesellschaftlichen Konflikt, und zwar eine Auseinandersetzung über konkurrierende Erziehungs- und Bildungskonzeptionen. Während im Konflikt von Geistlichen und Lehrern der Staat noch in die Rolle des vermeintlichen Anwalts der genuinen Prinzipien der Pädagogik gedrängt werden konnte¹³ (und die größere Freisetzung der Höheren Schulen aus dem Konsens zwischen Profession, Publikum und Staat erklärbar ist), kann sich heute die Legitimität der beanspruchten Rechte und Freiräume von Staat und Profession keineswegs mehr so einfach behaupten. Jedenfalls ist die Vermutung nicht mehr grundsätzlich abweisbar, daß neben dem längst kritisierten Staatszugriff auch die von der Lehrprofession reklamierten Freiheitsrechte partikularen Interessen entspringen, zum Beispiel der Steigerung des eigenen Status, der Abschirmung gegenüber Außenkritik, der Autonomisierung gegenüber Klient und Publikum. Der Kampf um Autonomie und die parallel gehenden Attacken zum Beispiel gegen das Elternrecht¹⁴ sind dann als Indikator für eine Lage verstehbar, in der die Lehrprofession ihre Privilegien verteidigt, nicht aber als Kampf um notwendige Freiräume. Aus der Perspektive derjenigen, die mehr Beteiligung an der Ordnung der Schule und eine andere Schulverfassung verlangen, heißt das aber, daß die Profession – gegen ihre Klagelieder – ein zu großes Maß an Freiheit, den Staat als Verbündeten und schon deshalb zu viel Macht besitzt, die sie sich zum Beispiel auch durch die Beteiligung von Eltern nicht schmälern lassen möchte.

In der aktuellen Debatte über die Autonomie von Schule kehren solche Konflikte wieder – und auch hier ist noch keineswegs eindeutig ausgemacht, auf wessen Seite im Konflikt von Staat, Profession, Publikum und Klientel die besseren Ansprüche vorgetragen werden. Denn es wäre eine naive Unterstellung, zu glauben, daß die Altruismusgeste der Profession, ihre konstante Versicherung, allein im Interesse des benachteiligten und selbst noch nicht handlungsfähigen Klienten zu handeln, das einzige Motiv ihres Handelns darstellte. Eltern wie Schüler, aber auch der finanziell gebeutelte Staat können vielmehr gute Gründe dafür ins Feld führen, daß die Begrenzung der Lehrprofession auf den klassischen Status der Methodenfreiheit auch heute noch nicht nur politisch-rechtlich begründbar, sondern auch pädagogisch wünschenswert ist; denn Schule, so könnte man argumentieren, ist eine viel zu bedeutsame Sache, um sie allein den Lehrern zu überlassen.

Lehrer reklamieren aber mehr an Freiheit mit Berufung auf ihre Aufgabe und auf ihr fachliches Können – aber können sie, was sie wollen? Wie steht es aber mit der beruflichen „Kompetenz“, die der Lehrprofession im Zugeständnis der Methodenfreiheit von außen unterstellt wird?

IV.

Der Bildungshistoriker ist in einiger Verlegenheit, wenn er die berufliche „Kompetenz“ der Lehrer nicht nur als Programmsatz und in der zeitgenössischen Reflexion, sondern

am Berufsvollzug auch praktisch diskutieren und empirisch prüfen soll. Anders als in der empirischen Bildungsforschung heute, die zumindest in Grundzügen über das berufliche Handeln, die Arbeit im Klassenzimmer und die Leitlinien und (subjektiven) Theorien beruflichen Handelns unterrichtet ist¹⁵, kann der Bildungshistoriker für den Schulalltag der Vergangenheit allenfalls Bruchstücke vorweisen (vor allem PETRAT 1979, 1987). Seine Informationen stützen sich auf die Protokolle von Visitationsberichten und Unterrichtsbesuchen sowie auf die professionelle Kritik und Konstruktion von Unterricht und öffentlicher Erziehung, denn das Methodenproblem ist keineswegs nur ein schulpädagogisches, sondern betrifft die gesamte pädagogische Profession.

Eingedenk solcher Grenzen der Quellen und Analysen – was zeigt die Berufsgeschichte für die Frage der pädagogischen Kompetenz und der „Methode“? Auf der einen Seite steht die kontinuierliche Wertschätzung der Methode, auf der anderen die scharfe Kritik methodisch kontrollierten Handelns.

Die Wertschätzung hat ihren Ursprung darin, daß es Methodenansprüche und -behauptungen sind, die überhaupt den Ursprung einer spezifisch pädagogischen Profession und eigener Schuleinrichtungen denkbar und begründbar sein lassen. Seit der Renaissance lebt der Gedanke der Volksbildung von den Versprechen der RATKE, COMENIUS und anderer Schulmänner, daß sie über „Methoden des Beybringens“ (HENNINGSEN 1974) verfügen, die den schönsten Zielen auf angenehmste und leichteste Weise zur gesellschaftlichen Wirklichkeit verhelfen können. Auch wenn das nicht gleich Wirklichkeit wird, in der zweiten Aufbruchphase der modernen Pädagogik, um und nach 1800, wird die Methode nicht nur erneut als Instrument stilisiert, Mensch und Welt jetzt wirklich zu verbessern, sondern auch als Möglichkeit gepriesen, daß solche Verbesserung auch durch die dümmsten Lehrer noch erreichbar sei, wenn sie sich nur methodisch, zum Beispiel mit PESTALOZZIS Elementarmethode, gebildet hätten¹⁶.

Die folgenreichen und bedeutsamen Schulmänner nach 1820, die nicht nur erneut die alten Versprechen liefern, sondern die neue Profession in Ausbildung und Reflexion tatsächlich konstituieren, sind nicht mehr ganz so vollmundig, aber auch sie versprechen sich viel von pädagogischen Methoden. DIESTERWEG etwa konstruiert den allgemeinen Teil des „Wegweisers“ einerseits um Überlegungen, die Status und Funktion des Lehrers in Staat und Gesellschaft verdeutlichen, andererseits über einen Kanon an didaktisch-methodischen Regeln. Die beginnen mit den einfachen Fertigkeiten: wie man ein Buch liest, wie man mit den Kindern umgeht, wie man den Lehrstoff organisiert (DIESTERWEG 1835). Die Herbartianer arbeiten dann vollends dieses Schema der „Methodologie“¹⁷ ausführlich weiter aus. Gesinnung und Handwerk, das prägt die Profession im 19. Jahrhundert und macht sie tauglich für den Alltag einer staatsgeprägten obligatorischen Schule.

Nicht erst bei ideologiekritischen Bildungshistorikern nach 1968, sondern bereits im Prozeß selbst wird die damit unterstellte Einheit von Interaktion und Organisation, von Profession und Staat zum Problem. Historisch wird die im 19. Jahrhundert ausgebildete Situation der Pädagogen spätestens in der von DIESTERWEG vorgezeichneten Kampflinie vor allem am Schreckensbild der STIEHLschen Regulative intensiv problematisiert. Gegen die traditionelle Stilisierung dieses Konflikts, nach der ein obrigkeitlich-reaktionärer Staat und eine progressive Pädagogenzunft miteinander in Kampf geraten, wird der Bildungshistoriker heute für eine distanziertere, nicht den Kampf ruhen der Profession selbst so stark verhafteten Lesart raten (JEISMANN 1965). Dann ist nicht nur in Erinnerung zu rufen, daß STIEHLS Regulative zum Teil überhaupt erst für eine Standardisie-

rung der Schule sorgen, sondern auch zu betonen, daß um 1860 nicht so sehr die genuinen Prinzipien der Pädagogik gegen den Staat zur Disposition stehen, sondern – und weit gravierender – ein letztes Mal die Kompetenz des Berufs selbst, und das nicht bei nur konservativen Beamten. DIESTERWEG muß sich erheblich anstrengen, gegen die konkurrierende Lehrprofession, das sind die Pfarrer und Geistlichen, und gegen deren Doktrin, das ist die Kirchenlehre, sowohl den Status der Pädagogik als Doktrin als auch die genuine Leistung der pädagogischen Profession ins richtige Licht zu rücken (und die Leistung der Herbartianer nach 1860 besteht nicht zum geringsten darin, diese Differenz gestärkt und ein laizistisches Lehramt begründet zu haben). In der Verweltlichung der Schule nach 1872 hat dann die Pädagogik ihre gesellschaftliche Anerkennung gefunden¹⁸.

Erst auf diesem Boden der Durchsetzung des Amtes, nach der gesellschaftsweiten Anerkennung pädagogischer Arbeit als einer Tätigkeit, die vom Pfarramt unterschieden und von religiöser Indoktrination abgehoben werden konnte, macht auch die Selbstproblematisierung der Profession und die mit ihr verbundene Schulkritik Sinn, die am Ende des 19. Jahrhunderts stattfindet. Als „Reformpädagogik“ in die Annalen eingegangen, bietet diese Kritik von Schule und Beruf für die Diskussion pädagogischer Kompetenz die andere Seite der Berufsgeschichte, die Seite der Problematisierung der Methode und die Thematisierung des Autonomieproblems in Dimensionen, die jenseits der staatlich und juristisch zugestandenen Freiheitsgrenzen liegen.

Die Reformpädagogik prägt dabei in der Kritik der existierenden Schule und ihrer als „herbartianisch“ interpretierten Doktrin einen Begriff der Methode, der mit allen negativen Konnotationen belastet wird, die nur denkbar sind. Im „öden“ Schematismus, der „platten“ Mechanik, der seelenlosen Technik der Methode entsteht das Feindbild einer Praxis, die auf den Namen der Pädagogik legitimerweise keinen Anspruch mehr erheben kann.

Für die Reformpädagogen bleibt deshalb auch nur eine Lösung, die völlige Neukonstruktion pädagogischer Arbeit, radikal gedacht sogar ganz ohne „Methode“. An die Stelle von „Schema“ und „Technik“ tritt Haltung und Gesinnung, ein erhabenes pädagogisches Verhältnis, der Eros liebevoller Zuwendung, getragen von der „Persönlichkeit“ des Lehrers und Erziehers (LINDE 1896). Gegen die Skepsis der Klassiker, die – von ROUSSEAU bis ins 19. Jahrhundert hinein¹⁹ – den Menschen als Erzieher überaus schwierig fanden, unkalkulierbar und problematisch, setzen die Reformpädagogen jetzt auf den Lehrer und Erzieher als Subjekt und zentrales Medium der Erziehung. Die pädagogische Kompetenz wird gelegentlich sogar als nicht mehr lehrbar verstanden, sondern abhängig vom Charaktertyp konzipiert, wie in KERSCHENSTEINERS Überlegungen; der Professionalismus gilt eine Zeit lang als Übel der Pädagogik, Jobgesinnung und -mentalität als Charakterdefekt.

In der Reformpädagogik und verwandten Bewegungen bis heute kann man dagegen den Versuch beobachten, die Einheit von Gesinnung und Handwerk neu zu stiften, die von der Kritik an der „alten Schule“ zerstört worden war. Der Bezugspunkt wird freilich ausgetauscht, nicht mehr der Staat oder die Kultur, sondern „das Kind“ soll der Focus sein, in dem das Ethos des Pädagogen und seine Form der Gestaltung pädagogischer Welten zur Einheit finden. In den reformpädagogischen Renaissanceen der Gegenwart tritt noch der Versuch hinzu, nicht nur die Einheit des pädagogischen Verhältnisses zu stiften, sondern auch noch die politisch-gesellschaftliche Option mit einzubeziehen²⁰.

Aber der methodenkritische Überschwang der reformpädagogischen Fraktion ist dem Status nach mehr Propaganda als Praxis. Bereits in der Weimarer Republik wird in der Revision der Reformpädagogik der persönlichkeitszentrierte Anspruch zurückgenommen und die Methode selbst als „Kern“ der reformpädagogischen Erneuerung definiert (FLITNER 1928, 1950, S. 2 ff.). FLITNER erkennt damit nicht nur nüchtern, daß selbst die größten Freiheitszumutungen nur durch rigide Konstruktion möglich sind, er öffnet auch den Blick für die Kontinuitätslinien in der Bestimmung der pädagogischen Kompetenz. Ignoriert man das abgrenzende Kampfgeschrei der ersten Stunde, dann hätte ja schon früh überraschen müssen, daß ausgerechnet im Zentrum der Herbartianischen Pädagogik, in der REINSCHEN Enzyklopädie, zum Beispiel die Attacken gegen die öffentliche Schule und ihren Charakter als „Sklavenanstalten“ schon unüberhörbar vorgetragen wurden (LIETZ 1909). Sieht man auch von den Positionskämpfen ab, die offenkundig zur Durchsetzung des Neuen ebenso gehören wie die Verteufelung des Alten, dann ist die Nähe der Herbartianischen Pädagogik zu den Ansprüchen der Reformfraktion in vielem größer als die Distanz. Und es paßt in diese Kontinuitätskonstruktion, daß eine für die Reformpädagogik vermeintlich so paradigmatische Institution wie die Waldorfschule in ihrem Methodenkonzept, reform-rhetorisch drapiert, die Lehren und Praktiken des Herbartianismus in nahezu reiner Form tradiert (PRANGE 1985). Die aktuellen Versuche endlich, retrospektiv und konstruktiv in der Wiederbelebung der Reformpädagogik nicht nur das Eigengesetz der Erziehung, sondern auch die Einheit legitimer Pädagogik und Politik zu konstruieren, können noch weniger überzeugen als die Eigenpropaganda der alten Reformpädagogen. Nach langen Debatten über Reformpädagogik ist nur deutlich geworden, daß sich die Logiken von Politik und Pädagogik nicht zur Deckung bringen lassen.

Der Kampf um die Methode, das macht ihn aufschlußreich für die Autonomiedebatte, repräsentiert deshalb nicht einen Kampf der Pädagogik gegen ihre feindliche Umwelt, sondern eine Kontroverse innerhalb der Pädagogik selbst. Ganz offenkundig sind es die in der Berufsgeschichte entwickelten, je für sich pädagogisch gut begründbaren Ausprägungsformen der pädagogischen Arbeit, die hier miteinander in Konflikt geraten. Die Alternativen unterscheiden sich durch andere Konstruktionen des Adressaten, „das Kind“ oder „den Lerner“ (DIEDERICH/RUMPF 1988), durch andere Schematisierungen des Lernprozesses, zum Beispiel über „Bildung“ oder „Instruktion“ (RAMSEGER 1993); sie empfehlen zum Teil andere Technologien, indem etwa direkte oder indirekte Praktiken der Steuerung unterschieden werden (LUHMANN/SCHORR 1979), und geben differente Wirkungsversprechen.

Insgesamt aber ist es Indiz für einen inzwischen erreichten hohen Grad an Autonomie, daß die pädagogische Profession nicht nur unterschiedliche Modelle ihrer Kompetenz ausgebildet hat und daß sie diese Konzepte auch anders denken kann, ohne daß sie den Charakter pädagogischer Konzepte verlieren. Es ist auch ein Indiz pädagogischer Autonomie, daß die pädagogischen Berufe schließlich, nach 1918 bis 1933 und nach 1950 in der Bundesrepublik erneut, auch noch ein öffentliches Bildungssystem vorfinden, in dem diese Varianten selbst politisch toleriert und pädagogisch erprobt werden können, gestützt auf die Verfassung, die solche Methodenfreiheit einräumt. Wer dagegen „Methodenfreiheit“ als politisch-juristische Formel abwertet und zugleich die im Regelschulsystem praktizierte Pädagogik als Indikator für Unfreiheit stilisiert, der kaschiert nur den innerprofessionellen Kampf und suggeriert, daß es nur eine legitime Methode gäbe. Aber von einer alternativenlosen Methodik der Pädagogik, gar von einer kritik-

immunen Tradition reformpädagogischen Arbeitens kann nur die Rede sein, wenn man die Implikationen der eigenen „reformerischen“ Handlungsmodelle naiv übersieht²¹. Zur pädagogischen Kompetenz gehört es heute vielmehr, daß man von der Tatsache ausgeht, daß Pädagogiken, also komplexe Methodenalternativen, allein in der Gleichzeitigkeit ihrer Vorzüge und Nachteile genutzt werden können. Dualisierungen von Methodenkonzepten nach werthematischen Gesichtspunkten gehören dagegen in den Kontext der Professionspolitik und werden dort als Freund-Feind-Schemata genutzt. Als Indiz für die Autonomie der Profession kann man sie allerdings auch lesen, zeigen sie doch, daß Machtkämpfe innerhalb der Profession schon immer unter souveräner Wahl der Kampfformen ausgetragen wurden.

V.

Der Ertrag einer historischen Analyse der Auseinandersetzungen über professionelle Autonomie besteht aber, so darf man zusammenfassend argumentieren, nicht nur in Informationen über die Handlungschancen der pädagogischen Profession. Geleitet von den Themen der Kontrolle und der Kompetenz, so die These, war nicht nur die Autonomiedimension der pädagogischen Profession, sondern auch der scheinbare Konflikt zwischen einer historischen Analyse der Lehrarbeit und der sozialwissenschaftlichen Erforschung der Schule auflösbar und zum Teil sogar nach seiner Genese erklärbar. Der eingangs festgestellte Konflikt ist auflösbar, indem man gegen die Selbststilisierungen der Lehrer den Raum der Autonomie zeigt, den die Profession seit dem 19. Jahrhundert gewinnt und im 20. Jahrhundert besitzt; dieser Konflikt ist aber auch erklärbar, denn er erweist sich als Produkt einer leichtfertig gewählten Option der Historiographie des Lehrerberufs: Im Anschluß an die Selbststilisierungen der Profession verkennt sie die Berufsrealität der Lehrarbeit in Deutschland.

Für die aktuellen Probleme einer Theorie der Schule geben die Ergebnisse dieser historischen Skizze aber ebenfalls Hinweise, die weiter verfolgt werden können. Anders als es bisherige historische Untersuchungen der Lehrarbeit nahelegen, erweist sich das Berufsfeld nämlich nicht als strikt normiert und professionellem Handeln nicht zugänglich, sondern als ein Revier, in dem Freiheitszugeständnisse, Normierungen und Konflikte in komplexer Gemengelage und gleichzeitig auftreten. Schule ist als konstruktiver Raum professionellen Handelns erkennbar, zugleich aber auch als ein Revier, in dem professionelle Interessen konkurrierende Erwartungen mit Hilfe der professionellen Stilisierung von Realität als bürokratisch geprägter Realität abwehren und im eigenen Interesse blockieren wollen.

In kritischer Wendung gegen einen älteren Begriff bürokratischer Organisation ist diese Wirklichkeit daher eher zu begreifen, wenn man sie über den Begriff der „Institutionalisierung der Schule“ interpretiert. Dabei wird der Begriff der Institution – dem modernen Verstande entsprechend (Übersicht: SCHELSKY 1970, darin vor allem LUHMANN 1970) – nicht statisch, sondern prozessual gedacht. Lehrarbeit wiederum läßt sich dann als einer der Mechanismen verstehen, die für die historische konkrete Ausprägung von Schule sowie für ihre Arbeits- und Wandlungsfähigkeit über die Zeit hinweg unentbehrlich sind, quasi als „technische Voraussetzung“ von Unterricht und Schule, wie es schon die Schulmänner um 1900 formulierten (PETERSILIE 1897). Gegen die Reduktion auf die Statusaspekte des Lehrerberufs erlaubt dieser Institutionsbegriff

deshalb auch, die Schule von ihrem pädagogischen Kern aus zu interpretieren und Lehrerarbeit als eine historisch-spezifische Form zu begreifen, die pädagogische Aufgabe auf Dauer zu stellen. Autonomie ist dann kein Merkmal, das diese Realität qualitativ zeigt oder vermissen läßt; sie wird vielmehr zu einer Ressource, die zwischen den Beteiligten selbst ausgehandelt und konstruiert wird.

Anmerkungen

- ¹ Dabei will ich hier nicht diskutieren, ob die Lehrer selbst ihre Realität notwendigerweise so wahrnehmen müssen, wie es die Historiker dann übernehmen; angesichts der Konkurrenz der schon historisch auffindbaren Meinungen der Lehrer über die Schule würde ich aber vermuten, daß es keinen mit der Berufssituation selbst gesetzten Zwang zur einlinigen Wahrnehmung von Schule gibt.
- ² Nicht ohne Grund erscheinen zahlreiche Arbeiten in Verlagen bzw. Reihen, die von der Lehrgewerkschaft selbst gefördert werden.
- ³ Die These von SKOPP – „auf der untersten Sprosse“ – legt als Bild wenigstens nahe, wonach zu fragen wäre: wie sich der Platz auf der Leiter nach dem frühen 19. Jahrhundert ausnimmt.
- ⁴ SCHWÄNKE (1988, S. 137) formuliert etwa: „Vier Faktoren sind es vor allem, die die berufliche Autonomie konstituieren: 1. die Stellung der Mitglieder einer Profession auf dem Arbeitsmarkt; 2. die Anerkennung der Expertenrolle; 3. Selbstverwaltung; 4. Weisungsunabhängigkeit.“ Über die „Autonomie des Lehrers hinter der geschlossenen Klassentür“ – auf die er mit WELLENDORF aufmerksam macht – geht er meines Erachtens zu rasch hinweg, unter Berufung auf eine Lehrerbefragung, die belegt, daß sich Lehrer gegängelt fühlen (SCHWÄNKE 1988, S. 140 f.).
- ⁵ Bezogen auf die „Faktoren“ von SCHWÄNKE wird damit gleichzeitig sichtbar, daß er im wesentlichen die Außenbeziehungen erfaßt, selbst dort – in der „Anerkennung der Expertenrolle“ –, wo Kompetenz beansprucht und diskutiert wird.
- ⁶ Die „Geschichte der Leitung“ der Schulen ist erst in Ansätzen beschrieben, für Preußen unter anderem WÖHE (o.J., 1927), dann NEVERMANN (1982), für dessen Leitbegriffe der „Bürokratisierung“ und „Formalisierung“ zu Recht der „Doppelcharakter“ von Freisetzung und Kontrolle betont wird.
- ⁷ Zumeist werden diese Themen für die preußischen Lehrer und die protestantischen Regionen diskutiert (z.B. BÖLLING 1978), sie gelten aber für die moderne Entwicklung der Lehrertätigkeit insgesamt, vgl. für die katholischen Regionen zum Beispiel BLESSING 1982.
- ⁸ Das geschieht in Art. 144, Satz 2 der Weimarer Reichsverfassung: „Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt.“
- ⁹ In Preußen werden solche Prüfungen zuerst für die katholischen Geistlichen und vor allem im Umfeld des Kulturkampfes obligatorisch. Dagegen definierten die älteren Instruktionen, zum Beispiel die für die Vorsteher der Landschulen vom 23. Juli 1811 (NEIGEBAUER Nr. 48, S. 217 ff.), das Amt vom Status her, machten es aber (anders als professionsinterne Aufstiegsämter wie das des Rektors) nicht von einer Prüfung abhängig. Freilich wird unterstellt, daß Schulvorsteher nur „solche Männer“ werden können, „welche für den Flor der Schule interessiert sind, vernünftige Einsichten haben, in einem guten Rufe und bei der Gemeinde nicht in Mißcredit stehen“ (S. 220).
- ¹⁰ WÖHE (o.J., 1927) zeigt für das 20. Jahrhundert zunächst das Interesse bei den Lehrern, dann den „Abbau“ und sogar die „zunehmende Gleichgültigkeit bei den Lehrern gegenüber der Schulleitungsfrage“ nach 1918 (S. 148 ff. und 153 ff.).
- ¹¹ Die regionale Varianz der Schulen und Lehrpläne und die darin eingeschlossene professionelle Kompetenz der Lehrer wird in jüngster Zeit in der historischen Schulforschung auch deutlich gesehen, vgl. die Hinweise in den einschlägigen Literaturberichten bei KLÖCKER (1994) sowie TENORTH (1993).
- ¹² Bekanntlich gelten die Bemühungen von DÖRPFELD (nah bei den Konfessionsgemeinden der Kirchen) bis zu LIETZ, WYNEKEN und GEHEEB oder BERNFELD gleichermaßen der Einrichtung von „Schulgemeinden“. Ihnen gemeinsam ist allenfalls die Zielsetzung, weitgehend staatsfreie, aber vom jeweiligen Schulpublikum getragene (und meist auch gemeinsam mit der Profession kontrollierte) Formen der Gestaltung von Schulen zu entwickeln.
- ¹³ In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird diese professionelle Strategie und Ideologie dann zur Staatsmetaphysik überhöht, in der zur neutralen Instanz wird, was Instrument von Interessen war.
- ¹⁴ Seit der Weimarer Republik bekämpfen die liberalen Lehrer dieses Elternrecht mit dem Argument, es sei nur die vorgeschobene Form eines erneuerten klerikalen Zugriffs auf die Schule (vgl. ERLINGAGEN 1964).
- ¹⁵ Eine Übersicht über die einschlägige Forschung bietet WEINERT 1989, eine sehr informative, idealtypische Verknüpfung mit dem Berufsleben von Lehrern findet sich bei HUBERMAN 1989.
- ¹⁶ PESTALOZZI wird in Preußen so rezipiert und unter anderem von GNEISENAU schon 1803 dem König angepriesen (vgl. STÜBIG 1982, S. 27 ff.).

- 17 Die „Methodologie“ umfaßt dann die ganze Praxis des Berufs, „die Erziehungskunst selbst“, also „das gesamte Verfahren, nicht bloß die Unterrichtsmethode“, so der Göttinger Pädagoge MOLLER, s.v. „Pädagogik“. In: SCHMID, K. A. (Hrsg.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. V, Gotha 1868, S. 643, und analog STOY u.a..
- 18 Die Kulturkampfpolitik des preußischen Kultusministers FALK sorgt deshalb nicht nur für die politische Okkupation der Schule (BERG 1973), sondern auch für die endgültige Trennung von pädagogischen und geistlichen Ämtern.
- 19 Von den drei Erziehern, den Menschen, den Dingen und der Natur, die ROUSSEAU im *Emile* diskutiert, war ihm der Mensch schon deswegen suspekt, weil er nicht kontrollierbar war. Die Schulmänner nach 1850 kennen zwar schon das Argument für die „Persönlichkeit“, vor allem als „Reaktion gegen den Stolz auf die Methode“ und „gegenüber den pädagogischen Fanatikern der Methode“, sie tun das freilich in der Klärung von Tugenden des „Erziehers“ und als Plädoyer für die „christliche Frömmigkeit als wesentlichste Grundlage und höchstes Ziel aller Erziehung“ (vgl. die Hinweise bei dem protestantischen Pädagogen BAUR: In: SCHMID, K. A. (Hrsg.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. II. Bd., Gotha 1860, S. 228); ansonsten bewahren sich die Schulmänner noch eine gesunde Skepsis gegen die Persönlichkeitsrhetorik, vor allem wegen der „Unberechenbarkeit“ der „Lehrerpersönlichkeit“ (so – DIESTERWEGS Schwiegersohn – THILO s.v. „Methode“. In: SCHMID, K. A. (Hrsg.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. IV. Bd., Gotha 1865, S. 715), und die Frage wird gestellt: „Was kann das Pathos, das eine Persönlichkeit in sich trägt, dem Rechen- und Leselehrer nützen?“ (THILO, ebd., IV. Bd., S. 202, s.v. Lehrer).
- 20 Man vergleiche den Sammelband von SCHERNIKAU (1993), in dem unter dem Titel „Reformpädagogik und Gesellschaftskritik“ die Frage diskutiert wird: „Was bleibt vom (freiheitlichen) Sozialismus?“
- 21 Es gibt solche Naivität, aber sie wird durch historische Erfahrung gelegentlich erschüttert: Ein „früherer Alternativschul-Lehrer“ kommt zum Beispiel in seiner historischen Arbeit über „die pädagogische Umgebung“ zu „kritischen und selbstkritischen Einwänden“ gegen die Reformpädagogik und „bestimmte, von uns ReformerInnen mit vorangetriebene[n] Entwicklungen“, wenn er erkennt, daß auch reformpädagogische Gestaltung von Schulräumen Pädagogik bedeutet, also für ihn „Bestandteil disziplinierungsgeschichtlicher und simulatorisch-entfremdender Modernisierung der Schule“ ist (vgl. GÖHLICH 1993, Vorwort).

Literatur

- ABBOTT, A.: The system of professions. An essay on the division of expert labor. Chicago/London 1988.
- ALBISETTI, J. C.: Secondary school reform in imperial Germany. Princeton 1983.
- ALISCH, L. M. u.a. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990.
- BALLAUFF, T.: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Sclarisation. Köln/Wien 1982.
- BAUMGART, F.: Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806–1859. Darmstadt 1990.
- BECKER, H./KLUCHERT, G.: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993.
- BERG, C.: Die Okkupation der Schule. Heidelberg 1973.
- BLANKERTZ, H.: Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 29 (1983), S. 1–9.
- BLESSING, W.: Staat und Kirche in der Gesellschaft. Göttingen 1982.
- BÖHME, G./TENORTH, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1992.
- BÖLLING, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983.
- DEPPISCH, H./MEISINGER, W.: Vom Stand zum Amt. Der materielle und soziale Emanzipationsprozeß der Elementarlehrer in Preußen. Wiesbaden 1992.
- DIEDERICH, J./RUMPF, H.: Lerner oder Menschen? Ein Briefwechsel über Schülerbilder von Lehrern zwischen Horst Rumpf und Jürgen Diederich. In: Schüler. Herausforderungen für Lehrer. Seelze 1984, S. 33–36.
- DIESTERWEG, F. W. A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen 1835 (u.ö.).
- ERLINGHAGEN, K.: Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft. Freiburg/Basel/Wien 1964.
- FLITNER, W.: Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode (1928). Weinheim 1950.
- GÖHLICH, H. D. M.: Die pädagogische Umgebung. Weinheim 1993.
- HENNINGSEN, J.: Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens. Düsseldorf/Ratingen 1974.
- Hertritz, H.-G.: Aus Geschichte lernen? In: DIE DEUTSCHE SCHULE 78 (1986), S. 132–139.
- HUBERMAN, M.: The professional life cycle of teachers. In: TEACHERS COLLEGE RECORD 91 (1989), 1, pp. 31–57.
- JEISMANN, K. E.: Die ‚Stiehlschen Regulative‘: Ein Beitrag zum Verhältnis von Politik und Pädagogik während der Reaktionszeit in Preußen (1966). In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1977, S. 137–161.

- KLAFKI, W.: Zu Peter Roeders „Bemerkungen ...“. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 53 (1961), S. 582–593.
- KLÖCKER, M.: Historische Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland: neuere theoretische und methodische Aufbrüche – Herausforderungen an die Regional- und Lokalhistorie. In: SCHRÖDER, J. (Hrsg.): Beiträge zu Kirche, Staat und Geistesleben. Festschrift für Günter Christ zum 65. Geburtstag. Stuttgart 1994, S. 320–340.
- KUHLEMANN, F.-M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 96) Göttingen 1992.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LIEZT, H.: Verkehr zwischen Erzieher und Zögling. In: REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl., Bd. IX, Langensalza 1909, S. 601–605.
- LINDE, E.: Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage (1898). Leipzig 1922.
- LUHMANN, N.: Institutionalisierung – Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft. In: SCHELSKY, H. (Hrsg.): Zur Theorie der Institution. Düsseldorf 1970, S. 27–41.
- LUNDGREEN, P.: Historische Bildungsforschung. In: RÜRUP, R. (Hrsg.): Historische Sozialwissenschaft. Göttingen 1977, S. 96–125.
- NEIGEBAUER, J. D. F.: Sammlung der auf den öffentlichen Unterricht in den Königl. Preußischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Hamm 1826 (ND, hrsg. von W. NEUGEBAUER, Köln/Wien 1988).
- NEVERMANN, K.: Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik. Stuttgart 1982.
- PETERSILIE, A.: Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reich und in den übrigen europäischen Kulturländern. 2 Bde., Leipzig 1897.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München 1979.
- PETRAT, G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- PIEROTH, B.: Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat. In: DEUTSCHES VERWALTUNGSBLATT 109 (1994), 17, S. 949–961.
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1985.
- RAMSEGER, J.: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 39 (1993), S. 825–836.
- RICHTER, I.: Bildungsverfassungsrecht. Stuttgart 1973.
- ROEDER, P. M.: Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 53 (1961), S. 572–581.
- ROEDER, P. M.: Zur Problematik der historisch-systematischen Methode (Zugleich eine Fortsetzung des Gesprächs mit Wolfgang Klafki). In: DIE DEUTSCHE SCHULE 54 (1962), S. 39–44.
- ROEDER, P. M.: Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein. (Marburger Forschungen zur Pädagogik, Bd. 1) Weinheim/Basel 1968.
- ROEDER, P. M. u.a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- SCHELSKY, H. (Hrsg.): Zur Theorie der Institution. Düsseldorf 1970.
- SCHERNIKAU, H. (Hrsg.): Reformpädagogik und Gesellschaftskritik – was bleibt vom (freiheitlichen) Sozialismus? (Dokumentation Erziehungswissenschaft. Schriften aus dem FB 06 der Universität Hamburg) Hamburg 1993.
- SCHÖNWÄLDER, H.-G.: Lehrarbeit – Arbeit ohne Theorie. (Max-Traeger-Stiftung, Forschungsberichte 14) Heidelberg 1983.
- SCHWÄNKE, U.: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim/München 1988.
- SKOPP, D. R.: Der Volksschullehrer als „Semi-Professional“ im Deutschland des 19. Jahrhunderts. In: GESCHICHTE UND GESELLSCHAFT 6 (1980), S. 383–402.
- STÜBIG, H.: Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit. Weinheim/Basel 1982.
- TENORTH, H.-E.: Profession, System, Region. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 39 (1993), S. 679–695.
- TERHART, E.: Schulkultur. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 40 (1994), S. 685–699.
- WALZ, U.: Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers. Frankfurt a.M. 1988.
- WEICK, K.: Educational organizations as loosely coupled systems. In: ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY 21 (1976), pp. 1–19.
- WEINERT, F. E.: Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt a.M. 1989, S. 203–214.
- WÖHE, K.: Die Geschichte der Leitung der preußischen Volksschule von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Osterwieck o.J. (1927).

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive

Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur
Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich
und während des Ersten Weltkriegs

I.

EDUARD SPRANGER eröffnet seine Antrittsvorlesung an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität im Jahr 1910 mit der rückblickenden Feststellung, die Pädagogik sei „an den deutschen Hochschulen bisher in dreifacher Weise einheimisch gewesen: als Anhang zur praktischen Theologie, als Nebenlehrauftrag der klassischen Philologen und in Verbindung mit der Philosophie“.

In einem „Akt der Notwehr“ wendet sich SPRANGER sodann gegen zeitgenössische Bestrebungen zu einer „völlige(n) Verselbständigung der Pädagogik“ und sucht nachzuweisen, „daß die Pädagogik im Zusammenhang der philosophischen Problemstellung ihren ganz eignen Ursprung hat und daß sie nur dann ihre Selbständigkeit als Wissenschaft erringen kann, wenn sie sich ihres eigentümlichen methodischen Charakters und ihrer zunächst nur von der Philosophie aus bestimmbaren Aufgabe bewußt ist“ (SPRANGER 1973 [1910], S. 222).

Wird die sich historisch anschließende Erfolgsgeschichte dieser „Autonomie“-Definition oft wie selbstverständlich dahingehend zusammengefaßt, daß „das, was im Gefolge von Dilthey entstand (...) *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*“ hieß, die „ihre erste Blütezeit (...) in der Weimarer Republik“ (LENZEN 1994, S. 26) erlebte, finden sich auffallend wenige Arbeiten, die diese fast zum Klischee gewordene Entwicklungsthese detaillierter untersuchen. Im Anschluß an ULRICH HERRMANNs „Klarstellung, daß von einer einheitlichen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, synonym mit einer ‚Dilthey-Schule‘, nicht gesprochen werden kann“, hat BERNHARD SCHWENK Ende der 1970er Jahre in einer außerordentlich luziden Abhandlung methodisch weitergehend gefordert, „die institutionellen Bedingungen nicht (zu; P.D.) übersehen, unter denen diese Pädagogik zustande kam“ (SCHWENK 1977, S. 103 f.).

SCHWENK bezieht sich hierzu vor allem auf die im Mai 1917 im preußischen Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten durchgeführte „Pädagogische Konferenz“ sowie auf die unmittelbar darauf erlassenen Ordnungen der Prüfung und der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Mit ihnen wurde die Pädagogik aus der wissenschaftlichen Ausbildung der Gymnasiallehrer an der Universität weitgehend herausgelöst und auf die zweite, praktische Ausbildungsphase mit einer abschließenden pädagogischen Prüfung übertragen (vgl. FÜHR 1985, REINHARDT 1917).

SCHWENK stellt sich – in Anlehnung an SPRANGER, der 1960 als früherer Konferenzteilnehmer den Verhandlungsbericht auszugsweise wieder zugänglich gemacht hatte (SPRANGER 1960) – die Frage, „warum sich die preußische Unterrichtsverwaltung mitten im Kriege, noch dazu in seiner schwersten Phase, an diese Reorganisation der Ausbildung der Lehrer für die höhere Schule heranmachte“. Nach ergebnislosen Aktenrecherchen, die die Hintergründe der Konferenz erhellen sollten, „bleibt man“ – so SCHWENKS Resümee – „auf Vermutungen angewiesen“ (SCHWENK 1977, S. 108).

Wird von der Aufwertung des Oberlehrerstandes durch die Einführung des Referendariats sowie – ab 1920 – der neuen Titel „Studienreferendar“, „Studienassessor“ und „Studienrat“ und der damit verbundenen Gleichstellung mit der Juristenlaufbahn ausgegangen (FÜHR 1985, S. 442 f.), erscheinen die Prüfungsregelungen von 1917 in erster Linie als Entscheidung gegen die starken schul- und hochschulpolitischen Integrations-tendenzen im Vorfeld der politischen Ereignisse von 1918/19. „Seitens der Sozialdemokratie wie seitens der Lehrerverbände hatte sich der Druck in Richtung Einheitsschule erheblich verstärkt, verbunden mit dem Druck der Aufnahme der Volksschullehrerbildung in die Universität. Was lag in einer solchen Situation näher als der Versuch, den Ansturm bereits im Vorfeld abzufangen durch rechtzeitige Aufwertung des Oberlehrerstandes und damit Vergrößerung des Abstandes zu den Volksschullehrern?“ (SCHWENK 1977, S. 108) Folgerichtig sieht SCHWENK auch in dem „seit der Mitte der 20er Jahre in Preußen dann tatsächlich realisierte(n) Aufbau der Pädagogischen Hochschule (...) zunächst einmal den Charakter eines erfolgreichen Abwehrmanövers“ (S. 115).

So historisch zutreffend sich SCHWENK auf die seit Beginn des 20. Jahrhunderts stärker werdenden Forderungen zur Integration der Volksschullehrerbildung in die Universitäten bezieht (vgl. PAULSEN 1912 [1904], WEBER 1984), berücksichtigt er jedoch nur einen – sicher gewichtigen – Faktor, der zur Pädagogischen Konferenz von 1917 und der nachfolgenden Neufassung der Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt geführt haben dürfte. „Allerdings“, so wird diese Einschätzung auch von ihm selbst relativiert, „die Übernahme der Volksschullehrerbildung durch die philosophischen Fakultäten, und sei es auch nur zu Teilen, konnte zu keinem Zeitpunkt realisierbar erscheinen“ (SCHWENK 1977, S. 113).

II.

Wird eine andere, auf der Pädagogischen Konferenz insbesondere von ERNST TROELTSCH als Vertreter der Philosophischen Fakultät exponierte Argumentation aufgegriffen, ist der Abwehrcharakter der Konferenz wie auch der nachfolgenden Prüfungsordnungen nicht allein auf den äußeren Druck der Volksschullehrerverbände und der Sozialdemokratie – auf universitätsexterne Faktoren – zu beziehen, sondern ebenso auf krisenhafte innere Entwicklungen der Philosophischen Fakultät selbst, die durch das Vordringen der experimentellen Psychologie und der damals kaum klar von ihr zu trennenden experimentellen Pädagogik weiter verschärft wurden.

„Ich wehre mich nur dagegen“, formuliert TROELTSCH in seinem Schlußwort, „die Disziplin (die Pädagogik; P.D.) von der Psychologie aus zu konstruieren, und konstruiere sie vielmehr aus Unterrichtsgeschichte, Institutionenforschung und Kulturphilosophie. Von der Psychologie aus kann weder das gegebene Unterrichtswesen erfaßt werden, das vielmehr eine historisch-politische Tatsache ist, noch das Bildungsziel und

Kulturideal. Das werden die Herren zugeben müssen. Wo aber das doch geschieht und die moderne Psychologie, verbündet mit Biologie und Soziologie, sich an die Aufgabe macht, da entstehen Auffassungen des staatlichen Unterrichtswesens und seiner Ziele, die schwerlich den Beifall der Herren haben würden. Da wird vielmehr das Unterrichtswesen in den Dienst eines angeblich soziologisch und sozialpsychologisch begründeten Fortschrittes gestellt, der die Gleichartigkeit der Bildung aller und eine wesentlich utilitarische Hebung der Massen erstrebt. Das ist die heute die Führung so vielfach beanspruchende Psychologie, die in Wahrheit eine versteckte Metaphysik und utilitarische Fortschrittslehre ist.“ (TROELTSCH 1917, S. 24)

Warnt TROELTSCH in erster Linie vor den sozialen Konsequenzen einer empirisch-psychologisch fundierten Pädagogik für das Bildungswesen außerhalb der Universitäten, verdeckt seine Argumentation zugleich diejenigen Gefahren, die von der experimentellen Psychologie für die Philosophische Fakultät unmittelbar ausgehen.

Im Rahmen historisch überlagernder Prozesse der Expansion und des Strukturwandels der höheren Schulen und Universitäten seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert geraten die zuvor vergleichsweise stabilen Rekrutierungsmuster des wissenschaftlichen Personals der Universitäten auch in der Philosophischen Fakultät spätestens nach der Jahrhundertwende quantitativ unter einen Druck, der sich in dramatisch wachsenden Zahlen der Privatdozenten bei gleichzeitig fortschreitender Ausdifferenzierung der Professorenstellen zugunsten der Extraordinarien und zuungunsten der Ordinarien vermittelt. Parallel dazu kann seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine außerordentlich starke Zunahme der (Lehramts-)Studienanfänger in der Philosophischen Fakultät belegt werden.

Dieser in sich bereits kritische Prozeß steigender Studentenzahlen bei deutlich dahinter zurückbleibendem Ausbau des Lehrkörpers wird von der gleichzeitigen Herausbildung der experimentellen Psychologie und der experimentellen Pädagogik gerade für die Philosophische Fakultät insofern problemverstärkend überlagert, als die institutionelle Anerkennung des empirisch-experimentellen Paradigmas in Verbindung mit der Institutionalisierung der Pädagogik als Universitätsdisziplin das wissenschaftliche Rekrutierungsfeld der Universitätsphilosophie entscheidend transformiert hätte. In dieser Situation folgt es den Selbstreproduktionsinteressen der Vertreter der Philosophischen Fakultät, konsequent für die ausschließliche Orientierung der Pädagogik an der (Kultur-)Philosophie zu plädieren. Die durch die neuen Prüfungsordnungen erfolgte Herausnahme der Pädagogik aus der Gymnasiallehrausbildung entzieht im Sinne eines noch weiter gehenden wissenschaftspolitischen Schrittes der experimentellen Pädagogik die gerade als neuem Fachgebiet nur durch eindeutige Ausbildungsfunktionen nachweisbare Legitimation innerhalb der Universität.

Werden die institutionellen Rahmenbedingungen der Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik analysiert, läßt sich einerseits die häufig unterstellte geradlinige Entwicklung von DILTHEY zur Weimarer Republik keineswegs bestätigen. Andererseits sind die institutionellen Bezüge für die Herausbildung des „geisteswissenschaftlichen“ Zugangs nicht allein auf außerhalb der Universität erhobene Forderungen nach akademischer Ausbildung auch für die Volksschullehrer zu beschränken. Zu welchem Grad Faktoren innerhalb des Universitätssystems selbst an der Entstehung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik zentral beteiligt waren, soll im folgenden auf unterschiedlichen Ebenen gezeigt werden. Es sind dies die Universitätsexpansion, die Entwicklung der Lehrgestalt der Pädagogik und die Struktur ihres Lehrpersonals nach Fachausrichtung und akademischem Status.

III.

Die spannungsreichen Prozesse im höheren Schul- und Hochschulsystem zwischen der Reichsgründung und dem Ende des Ersten Weltkriegs lassen sich heute gut auf der Basis der Forschungsergebnisse der historischen Bildungsstatistik beschreiben, die zum Erscheinungszeitpunkt der Abhandlung SCHWENKS noch nicht vorlagen. Sie zeigen im Rahmen des generellen Expansionsprozesses des Bildungssystems im Sinne unspezifischer absoluter Frequenzerhöhungen auf allen Systemebenen einen darin eingelagerten Trend der überproportionalen Zunahme des Universitätsbesuchs, auf den nicht mit einem entsprechenden Ausbau der Stellen des Lehrpersonals reagiert wird (vgl. VON BRUCH 1984, RINGER 1993, S. 257 ff.).

Dieser Sachverhalt läßt sich bereits anhand grober Eckdaten illustrieren. So nimmt die Zahl der höheren Schüler im Deutschen Reich von 183.000 im Jahr 1875 auf 246.000 im Jahr 1895 und schließlich auf 397.000 im Jahr 1911 zu (MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 152 ff.). Hat sich die Schülerzahl damit in einem Zeitraum von knapp 40 Jahren mehr als verdoppelt, belegen die Zahlen der Studierenden an deutschen Universitäten eine noch erheblich größere Wachstumsdynamik. Bei einem Ausgangswert von etwa 16.000 Studierenden im Jahr 1875 steigen die Zahlen auf gut 28.000 Studierende im Jahr 1895 und schließlich auf etwa 60.000 im Jahr 1914 (TITZE 1987, S. 28 f.). Etwa im gleichen Zeitraum nimmt die Zahl der Professoren und Privatdozenten an deutschen Universitäten von 1.504 (1873) auf 3.838 (1910) zu (RINGER 1993, S. 255).

Variieren auch die Expansionsprozesse der Schüler- und Studentenzahlen sowie des Lehrpersonals an Universitäten nach Schultypen und Regionen bzw. nach Studienfächern, Fakultäten und Einzelhochschulen, haben sie auf jeder Ebene Belastungen der bestehenden Strukturen zur Folge, die bei den Universitäten zu erheblichen Veränderungen der Personalzusammensetzung nach Stellenkategorien sowie zu einem einschneidenden Wandel der akademischen Karrierestrukturen führen.

Teils mit Hilfe reanalysierter Daten, teils im Rückgriff auf zeitgenössische Quellen ist mit punktuell zwar voneinander abweichenden, der Tendenz nach jedoch übereinstimmenden Ergebnissen gezeigt worden, daß sich die zitierte Zunahme der Zahl des Lehrpersonals an Universitäten von 1.504 auf 3.838 keineswegs gleichmäßig auf die verschiedenen Personalkategorien verteilt. Im Gegenteil nimmt der Anteil der Ordinarien am Lehrkörper der Universitäten von 53 Prozent um 1880 auf 46 Prozent um 1900/1920 ab (RINGER 1993, S. 259); nach anderen Berechnungen beträgt er 1910 sogar nur noch knapp ein Drittel (BUSCH 1959, S. 76). Parallel dazu ist eine außergewöhnliche Expansion der Zahl der Privatdozenten zu beobachten. Werden für 1873 lediglich 334 Privatdozenten berechnet, hat sich diese Zahl bis zur Jahrhundertwende verdreifacht (1900: 995) und bis 1910 fast verfünffacht (1.472) (RINGER 1993, S. 261). Betrug der Anteil der Privatdozenten am gesamten Lehrkörper der Universitäten 1880 25 Prozent, 1900 bereits 33 Prozent, nimmt er bis 1920 auf 41 Prozent zu. In den Fächern Philosophie, Psychologie und Pädagogik verdoppelt sich der Anteil der Privatdozenten am Lehrkörper bereits innerhalb des Zeitraums 1890–1920 von 26 Prozent auf 51 Prozent (S. 259 f.).

Werden die Wachstumsraten der verschiedenen akademischen Statusgruppen nach der Preußischen Statistik von 1913 für den 25jährigen Zeitraum zwischen 1886/87 und 1911/12 miteinander verglichen, nimmt die Zahl der Ordinarien nur um ein Fünftel, die der Extraordinarien dagegen um zwei Drittel zu, während sich die der Privatdozenten nahezu verdoppelt (BUSCH 1959, S. 77). Bei einem deutlich rückläufigen Anteil der

„nichthabilitierten‘ Ordinarien und Extraordinarien“ bezogen auf die Habilitationsjahrgänge 1850–1869 und 1890–1909 – in den geisteswissenschaftlichen Fächern beispielsweise von 36 Prozent auf 11 Prozent (VON FERBER 1956, S. 77) – wird die Habilitation zunehmend zu einer unabdingbaren Voraussetzung für die Berufung auf eine Professorenstelle, die aber immer häufiger das Niveau des Extraordinarius – ohne weitergehende Aussicht auf ein Ordinariat – nicht mehr überschreitet. CHRISTIAN VON FERBER hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, daß seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die „vertikale‘ Gliederung“ des Lehrkörpers in eine „horizontale“ umschlägt (S. 125).

In Hinblick auf die Struktur akademischer Karrieren bedeutet dies nicht zuletzt eine permanente Erhöhung des Durchschnittsalters bei der Habilitation und der Erstberufung. Liegt das durchschnittliche Promotionsalter im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert zwischen 24 und 25 Jahren, erhöht sich der Zeitraum bis zur Habilitation von 4,5 (1873) auf 5,9 Jahre (1910). Umfaßte die nachfolgende Zeit bis zur ersten Berufung 1873 zunächst weitere 5,2 Jahre, hat sich diese Phase bis 1910 auf 8,1 Jahre verlängert. Lag in den geisteswissenschaftlichen Fächern das durchschnittliche Promotionsalter 1873 bei 24 Jahren und vergingen darauf folgend bis zur Habilitation etwa 4, danach bis zur Erstberufung noch einmal 5 Jahre, so daß die erste Professur mit 33 Jahren erreicht worden war, ergibt die gleiche Berechnung im Jahr 1910 ein Durchschnittsalter von etwa 39 Jahren (RINGER 1993, S. 264 f.).

Gleichzeitig ist ein enormes Wachstum der Zahlen der Studienberechtigten und der Studierwilligen zu beobachten. So nimmt die Zahl der preußischen Abiturienten von jährlich etwa 3.000 bis 4.000 in den beiden ersten Jahrzehnten nach der Reichsgründung auf etwa 5.700 zur Jahrhundertwende und jährlich knapp 10.000 im Zeitraum zwischen 1912 und 1914 zu. Während von den Studierwilligen in Preußen 1890 je zwischen etwa 25 Prozent und 30 Prozent ein Studium an der theologischen, juristischen oder medizinischen Fakultät, aber nur 15 Prozent an der philosophischen Fakultät planen, steigt der letztgenannte Wert nach der Jahrhundertwende bis kurz vor dem Ersten Weltkrieg von 20 Prozent auf knapp 40 Prozent und liegt damit deutlich über den Vergleichswerten von Theologie, Jura und Medizin. Im gleichen Zeitraum erhöht sich der Anteil der Studienabsichten in sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächern von 8 Prozent auf 26 Prozent (TITZE 1987, S. 176 f.). Zählt man Ende der 1880er Jahre an den preußischen Universitäten nur etwa 300 Studienanfänger pro Jahr in den sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächern, ist diese Zahl um 1910 auf etwa 1.200 gestiegen; sie beträgt an den deutschen Universitäten insgesamt im gleichen Jahr etwa 2.900 (TITZE 1987, S. 186 und 184). HARTMUT TITZE hat diese Expansion mit den „glänzenden Berufsaussichten (für Oberlehrer; P.D.) nach der Jahrhundertwende“ begründet; sie „lösten bis zum Ersten Weltkrieg einen nie dagewesenen Zustrom in die schulwissenschaftlichen Studienfächer aus (mehr als eine Verfünfachung der Studentenzahl von 1892 bis 1912)“ (TITZE 1990, S. 100 f.). Zunehmend problematischeren Karriereperspektiven innerhalb der Universitäten stehen damit in der Vorkriegszeit permanent steigende Studentenzahlen im Bereich der für das höhere Lehramt in Frage kommenden Fächer gegenüber.

In dieser Situation kommt es Anfang 1913 zu einem offenen Konflikt innerhalb der Philosophischen Fakultäten über die Stellung der experimentellen Psychologie. EUCKEN, HUSSERL, NATORP, RICKERT, RIEHL und WINDELBAND versandten im Wintersemester 1912/13 an die Philosophischen Fakultäten Österreichs, der Schweiz und Deutschlands eine von ihnen unterzeichnete „Erklärung“ zur Unterschrift an die Professoren und

Privatdozenten. Sie wendet sich „gegen die Besetzung philosophischer Lehrstühle mit Vertretern der experimentellen Psychologie“, die – „längst als eine selbständige Disziplin anerkannt“ – „eigene(r) Lehrstühle“ bedürfte. Es müsse „im gemeinsamen Interesse der beiden Wissenschaften sorgfältig darauf Bedacht genommen werden, daß der Philosophie ihre Stellung im Leben der Hochschulen gewahrt bleibt“ (zit. nach MARBE 1913, S. 4 f.). In Zukunft sollten nicht nur eigene Professuren für experimentelle Psychologie eingerichtet werden, sondern es sollte auch überall dort, wo experimentelle Psychologen auf ursprünglich für Philosophen vorgesehene Positionen berufen worden sind, für neue philosophische Lehrstühle gesorgt werden. (MAX FRISCHEISEN-KÖHLER berechnet kurz darauf eine Zunahme der philosophischen Ordinariate von 39 im Wintersemester 1892/93 auf 44 im Sommersemester 1913. Während die Zahl der „reinen“ Philosophen in dieser Zeit von 32 auf 27 zurückgegangen sei, habe die Zahl der „katholischen Philosophen“ von 4 auf 7, die der experimentellen Psychologen von 3 auf 10 zugenommen [FRISCHEISEN-KÖHLER 1914, S. 371].)

Der Würzburger Psychologe KARL MARBE sieht in der „Erklärung“ den Versuch, „eine aufblühende Wissenschaft zu unterdrücken, die akademische Karriere vieler Gelehrter zu schädigen und junge Gelehrte abzuhalten, sich einem bestimmten Fache zuzuwenden“ (MARBE 1913, S. 4). 27 Ordinarien unterschreiben die „Erklärung“, 39 weitere unterschreiben sie nicht. Auch wenn MARBE nachweist, daß nur zwei der ersten Gruppe, dagegen 20 aus der zweiten „psychologische Forschungen publiziert haben“ und die einen sehr viel seltener „psychologische Vorlesungen oder Übungen über psychologische Gegenstände“ gehalten haben als die anderen (S. 17 ff.), ist die Frage der Zuordnung der experimentellen Psychologie weniger Sache fachlicher Kompetenz als ein reales Problem der strukturellen Weiterentwicklung der Philosophischen Fakultät, die sich in der Tat einer enormen Expansion psychologischer Institute bzw. entsprechender Vorläufereinrichtungen bereits vor dem Ersten Weltkrieg gegenübersteht. Von den 33 bei GEUTER aufgeführten (Prä-)Institutionalisierungen psychologischer Institute an deutschen Hochschulen fällt bei 16 das Gründungsdatum in die Zeit zwischen 1879 (Leipzig) und 1913 (Marburg). Ein analoges Bild ergibt sich hinsichtlich der Gründung psychologischer Fachzeitschriften (eigene Berechnung nach GEUTER 1986).

Innerhalb der Philosophischen Fakultäten bearbeiten, wie unten gezeigt wird, viele der experimentellen Psychologen Themen im Gebiet der Pädagogik. So wie die Prüfungsregelungen von 1917 die Institutionalisierung der experimentellen Pädagogik an den Universitäten unterbinden und damit den Weg für eine Positionierung des Faches auf einem außeruniversitären akademischen Niveau in der Weimarer Republik freimachen, kommt es auch zu einer spezifischen Form der Akademisierung der Psychologie nach 1918. Auf die Gründung von 16 psychologischen Instituten in den dreieinhalb Jahrzehnten vor 1918 folgen 17 weitere Gründungen zwischen 1918 und 1924 – mehrheitlich nicht an Universitäten, sondern an Technischen Hochschulen (eigene Berechnung nach GEUTER 1986).

IV.

Bedrohlicher als die – übrigens keineswegs eindeutigen und einheitlichen – Forderungen der Volksschullehrer nach der Integration ihrer Ausbildung in die Universitäten (vgl. WEBER 1984, S. 55 ff.) mußte der Philosophischen Fakultät die Etablierung einer

eigenständigen empirisch-experimentell fundierten Pädagogik erscheinen, die bereits in beträchtlichem Umfang in der Lehre repräsentiert war.

Die „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik“ veröffentlicht zwischen 1911 und 1919 unter der teils geringfügig veränderten Überschrift „Die Vertretung der Pädagogik an den deutschen Universitäten“ im „Sommer-“ bzw. „Winterhalbjahr 19.“ regelmäßig Aufstellungen des pädagogischen und psychologischen Lehrangebots. Die genannten Lehrveranstaltungen sind fast ausnahmslos dem „Deutschen Universitätskalender“ des Oberbibliotheksrates ASCHERSON entnommen; die parallel dazu im „amtlichen Auftrag“ von der Redaktion der „Hochschulnachrichten“ herausgegebenen Vorlesungsverzeichnisse gelten den Herausgebern der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“ als „sehr lückenhaft“ (Die Vertretung der Pädagogik und der Psychologie an den deutschen Universitäten im Sommersemester 1912, S. 343).

Teils getrennt nach psychologischen und pädagogischen Veranstaltungen, teils beide Rubriken zusammenfassend werden unter den in alphabetischer Reihenfolge geordneten Hochschulen jeweils der Name des Dozenten, der Titel der Lehrveranstaltung, ihr zeitlicher Umfang nach Semesterwochenstunden sowie unregelmäßig auch die Fakultätszugehörigkeit des Dozenten bzw. die Fakultät, in der die Lehrveranstaltung angeboten wird, aufgelistet.

Diese Angaben wurden vollständig in einem Datenbanksystem erfaßt und in ersten Auswertungen auf Quellen- und Datenaufnahmefehler überprüft, die sich im wesentlichen auf die Schreibweise der Dozentennamen konzentrierte¹. Dabei ließen sich alle uneindeutigen Fälle – insbesondere geringfügig voneinander abweichende Schreibweisen von Namen (z.B. MEYER, MEIER) – durch nochmaligen Vergleich der jeweiligen Hochschul- bzw. Fakultätszugehörigkeit im Ausgangsmaterial klären. Aufgrund der erwähnten unregelmäßigen Nennungen der Fakultätszugehörigkeiten des Dozenten bzw. der Fakultätszuordnung der Veranstaltung wurden diese Daten wie auch die Angaben zum zeitlichen Umfang des Lehrangebotes nicht ausgewertet.

Sofern die in der Quelle enthaltenen Informationen nicht allein die pädagogischen und psychologischen Lehrangebote der verschiedenen Hochschulen und Dozenten pro Semester wiedergeben, sondern gerade auch Hinweise auf die Gegenstände und die wissenschaftliche Ausrichtung des Lehrangebots enthalten, wurden in einem weiteren Bearbeitungsschritt die Veranstaltungstitel unter Aspekten der Codierbarkeit signifikanter Wortstämme (z.B. „bildu.“, „philos.“, „kult.“, „experi.“, „psych.“, „begab.“ usw.) überprüft. Im Ergebnis konnten etwa 130 Wortstämme acht Einzelcodes zugeordnet werden.

Bereits bei den ersten Materialsichtungen fiel die hohe Zahl von Veranstaltungen zur „experimentellen Pädagogik“ im Überschneidungsbereich von Pädagogik, Psychologie und Medizin auf, die sich in der Regel unschwer von philosophisch ausgerichteten „geisteswissenschaftlichen“ Lehrangeboten unterscheiden ließen. Darüber hinaus waren solche Lehrangebote leicht isolierbar, die sich mit pädagogischen Klassikern vom Altertum bis zum 19. Jahrhundert beschäftigten, sowie schließlich eine weitere Gruppe, die das pädagogische Lehrangebot der theologischen Fakultäten repräsentierte.

Neben ihrer Zuordnungsmöglichkeit zu verschiedenen Wissenschaftsrichtungen, zu den pädagogischen Klassikern und zu der theologischen Ausbildung konnten in den Veranstaltungstiteln Bezüge auf die Themenfelder „Bildungswesen/Schule/Unterricht“ und „Kind/Jugend/Pubertät“ differenziert werden. Schließlich enthielt ein nicht unbeachtlicher Teil der Veranstaltungstitel Hinweise auf den Veranstaltungstyp im Sinne der „Übung“, der „Einführung“, des „Seminars“, „Praktikums“ oder „Colloquiums“.

Sofern in den Veranstaltungstiteln oft gleichzeitig mehrere Wortstämme repräsentiert waren, konnten bei einzelnen Auswertungsgängen Mehrfachzählungen nicht vermieden werden. Lediglich die Codes für Veranstaltungen der „philosophischen“ und der „experi-

¹ Ich danke Katja Winkler und Walter Boll für die Eingabe des umfangreichen Datensatzes bzw. für die zum Teil aufwendige Berechnung der Daten.

mentellen“ Pädagogik wurden konkurrierend konstruiert; dies gilt außerdem für spezifische Auswertungen, in denen Einzelcodierungen zu Codegruppen zusammengefaßt und gegenübergestellt worden sind.

Anhand der im Ausgangsmaterial enthaltenen Variablen (Semester, Hochschule, Dozent, Veranstaltungstitel und ihre Spezifikationen) läßt sich das pädagogische Lehrangebot an deutschen Hochschulen auf wenigstens vier Ebenen beschreiben. Mit den Variablen „Semester“ und „Hochschule“ kann, erstens, die zeitliche und örtliche Verteilung des Lehrangebots insgesamt gezeigt werden. Zweitens lassen sich die Informationen der Variable „Veranstaltungstitel“ dazu nutzen, das Verhältnis zwischen empirisch-experimentellem Lehrangebot und philosophisch und theologisch ausgerichteten Veranstaltungen darzustellen. Darüber hinaus kann spezifiziert werden, zu welchem Grad sich die beiden genannten Richtungen auf die Themen „Bildungswesen/Schule/Unterricht“ bzw. „Kind/Jugend/Pubertät“ beziehen. Die Titelinformationen erlauben außerdem zu prüfen, in welchem Umfang Hinweise auf besondere Veranstaltungstypen vorliegen. Drittens werden die gerade genannten Auswertungsebenen aufeinander bezogen, um Verteilungszusammenhänge zwischen Hochschulen, Semestern und wissenschaftlicher/thematischer Ausrichtung des Lehrangebots zu untersuchen. Schließlich gestattet das Quellenmaterial, viertens, die Lehrveranstaltungen auf die Dozenten mit der Frage nach Häufigkeit und Art ihrer Lehrangebote zu beziehen und dabei zugleich die Verteilung des Gesamtangebots nach dem Grad der Lehraktivität der Dozenten zu prüfen.

In einem letzten Auswertungsschritt wurde die Namensliste der pädagogische Veranstaltungen anbietenden Dozenten mit Informationen der „VRS-Reconstitution“ verglichen, die auf die Göttinger Hochschullehreruntersuchung der 1950er Jahre zurückgeht (RINGER 1992). Ihre Neubearbeitung durch FRITZ RINGER wurde hier dazu genutzt, um die Dozenten pädagogischer Lehrveranstaltungen in der „VRS-Reconstitution“ individuell wiederaufzufinden und die dort enthaltenen weiterführenden Daten insbesondere zum akademischen Status und Alter dieser Dozenten zu klären.

Innerhalb des 7½-jährigen Zeitraums vom Wintersemester 1911/12 bis zum Wintersemester 1918/19 führt die „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“ für 14 Semester pädagogische Lehrveranstaltungen auf. Für das Wintersemester 1916/17 liegen keine Angaben vor. (Angesichts der Zahl der unmittelbar vor bzw. nach diesem Semester dokumentierten Veranstaltungen ist jedoch zu vermuten, daß tatsächlich Lehrveranstaltungen durchgeführt worden sind, aufgrund fehlender oder unvollständiger Übersichten nicht aber belegt werden konnten.)

Insgesamt werden 1.941 Lehrveranstaltungen genannt, die sich mit stark wechselnden Häufigkeiten auf die einzelnen Semester verteilen (vgl. Tab. 1). Während vom Wintersemester 1911/12 bis zum Wintersemester 1914/15 die Zahl der Veranstaltungen pro Semester – diskontinuierlich – von 42 auf 160 steigt und sich selbst nach Kriegsbeginn bis zum Wintersemester 1915/16 noch auf etwa 140 pro Semester beläuft, beträgt innerhalb dieses Zeitraums der Anteil an der Gesamtzahl der 1.941 erfaßten Veranstaltungen pro Semester zwischen 6 und 8 Prozent. Ab dem Sommersemester 1917 erhöht sich sodann das Lehrangebot auf Werte zwischen 173 und 221 Veranstaltungen. Gut 40 Prozent aller Lehrangebote (802 Veranstaltungen) entfallen damit auf den viersemestrigen Zeitraum ab Sommer 1917. Pro Semester wurden von 1917 an etwa 10 Prozent aller erhobenen Veranstaltungen durchgeführt. (Verglichen mit der von HAUENSCHILD u.a. untersuchten westdeutschen Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg sind

Tabelle 1: Anzahl pädagogischer Lehrveranstaltungen 1911–1918 nach Semestern

Semester	1911		1912		1913		1914	
	WS	SS	WS	SS	WS	SS	WS	
Anzahl	42	119	95	82	146	94	160	
Prozent	2,2	6,1	4,9	4,2	7,5	4,8	8,2	

Semester	1915		1916		1917		1918		Gesamt
	SS	WS	SS	SS	WS	SS	WS		
Anzahl	140	137	124	221	173	197	211	1.941	
Prozent	7,2	7,1	6,4	11,4	8,9	10,1	10,9	100,0	

die Veranstaltungssummen des Kriegsjahrzehnts und die des vergleichbar langen Zeitraums von 1945 bis 1952 miteinander nahezu identisch [vgl. HAUENSCHILD 1993, Anhang, Tab. 1].)

Auch die Verteilung des Lehrangebots nach den 29 einbezogenen Hochschulen ergibt deutliche Differenzen (vgl. Tab. 2). Von den 1.941 Lehrveranstaltungen entfallen 305 auf Leipzig, 201 auf München, 153 auf Berlin, 118 auf Halle und 103 auf Tübingen. Damit konzentrieren sich etwa 45 Prozent der ausgewerteten Fälle (880) auf nur fünf Universitäten mit einem Angebot von jeweils über 100 Veranstaltungen innerhalb des Gesamtzeitraums. Bonn, Breslau, Frankfurt, Göttingen, Heidelberg, Jena und Münster repräsentieren eine weitere Gruppe mit jeweils über 70 bis etwa 90 Veranstaltungen. Sie machen insgesamt 28 Prozent (553) aller ausgewerteten Veranstaltungen aus. Die übrigen Hochschulen unterteilen sich in eine größere Gruppe mit je etwa 40 Veranstaltungen sowie eine kleinere, die – wie Darmstadt, Dresden oder Posen – weniger als fünf pädagogische Lehrangebote zählen.

Tabelle 2: Anzahl pädagogischer Lehrveranstaltungen 1911–1918 nach Hochschulen

Ort	N	%	Ort	N	%
Berlin	153	7,9	Heidelberg	80	4,1
Bonn	91	4,7	Jena	74	3,8
Braunsberg	3	0,2	Kiel	42	2,2
Breslau	74	3,8	Köln	7	0,4
Darmstadt	4	0,2	Königsberg	37	1,9
Dresden	2	0,1	Leipzig	305	15,7
Erlangen	47	2,4	Marburg	53	2,7
Frankfurt	88	4,5	München	201	10,4
Freiburg	40	2,1	Münster	72	3,7
Gießen	63	3,2	Posen	2	0,1
Göttingen	74	3,8	Rostock	26	1,3
Greifswald	31	1,6	Straßburg	44	2,3
Halle	118	6,1	Tübingen	103	5,3
Hamburg	43	2,2	Würzburg	61	3,1
Hannover	3	0,2	Gesamt	1.941	100,0

Allerdings erscheint bei weiterer Analyse² diese Verteilung in der zeitlichen Entwicklung keineswegs stabil. Werden die Veranstaltungen der ersten Gruppe (Berlin, Halle, Leipzig, München und Tübingen) denen aller übrigen Hochschulen im Semesterverlauf gegenübergestellt, beträgt ihr Anteil am gesamten Lehrangebot bis einschließlich zum Wintersemester 1914/15 etwa 50 Prozent der pro Semester angebotenen Veranstaltungen, die bis zu diesem Zeitpunkt jedoch nur knapp 40 Prozent aller zwischen 1911/12 und 1918/19 insgesamt ausgewerteten 1.941 Fälle umfassen. Vom Sommersemester 1916 an geht die Dominanz dieser fünf Universitäten deutlich zurück. Ihr Anteil am gesamten pädagogischen Lehrangebot liegt in den drei letzten Semestern nur noch bei etwa 40 Prozent. In der Ausbauphase des Lehrangebots gegen Kriegsende scheint es damit zu einer gewissen Nivellierung der Vorkriegsverteilung zu kommen. Die Hochschulen mit zuvor geringerer Veranstaltungszahl vergrößern ihr Angebot. Den etwa 80 bis 90 Veranstaltungen pro Semester an den genannten fünf Hochschulen stehen bei Kriegsende immerhin etwa 120 seitens der übrigen „kleineren“ Anbieter gegenüber.

Wird die Verteilung der Veranstaltungsthemen analysiert, ist zunächst in Rechnung zu stellen, daß bei der Themenrekonstruktion auf der Basis der Einzelcodes Mehrfachzuordnungen erfolgt sind. Beispielsweise wurden Veranstaltungen sowohl der Rubrik „philosophisch-historisch“ als auch der Rubrik „Bildungswesen“ zugeordnet. Lediglich die Codes „philosophisch-historisch“ und „empirisch-experimentell“ wurden konkurrierend konstruiert. Bezieht man unter dieser Voraussetzung die Themendifferenzierung auf die Gesamtzahl der Veranstaltungsangebote, ergibt sich das folgende Bild: Ein Drittel aller Veranstaltungen (649) reflektiert Begriffe der philosophischen Pädagogik, zu denen 3 Prozent (55), die sich mit pädagogischen Klassikern beschäftigen, hinzugerechnet werden können. Weiterhin gehört knapp ein Zehntel der Veranstaltungen (178) thematisch zum Lehrangebot der theologischen Fakultäten. Demgegenüber können 46 Prozent (903 Veranstaltungen) zur experimentellen Pädagogik gerechnet werden, zu denen 4 Prozent (79) im Themenbereich Medizin und Hygiene hinzuzuzählen sind (vgl. Tab. 3).

Mithin sind Termini der experimentellen Pädagogik mit ihren Orientierungen an Psychologie, Hygiene und Medizin in genau der Hälfte aller Lehrveranstaltungen repräsentiert, dem nur ein gutes Drittel von Angeboten mit philosophischer Thematik gegenübersteht. Zusammen mit den Veranstaltungen der Theologen erreicht die „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik in dieser Auswertung maximal 45 Prozent aller Fälle.

Tabelle 3: Anzahl pädagogischer Lehrveranstaltungen 1911–1918 nach Veranstaltungsthemen (N = 1.941)

	Philosophisch-historisch	Pädagogische Klassiker	Theologisch	Empirisch-experimentell	Medizinisch	Bildungswesen	Kindheit Jugend
N	649	55	178	903	79	316	125
Prozent	33,4	2,8	9,2	46,5	4,1	16,3	6,4
Gesamtprozent	100	100	100	100	100	100	100

² Aus Platzgründen können hier wie auch weiter unten leider nicht alle Berechnungen in Tabellenform wiedergegeben werden; weitergehende Auswertungsergebnisse müssen deshalb im Text referiert werden.

Außerdem weisen 16 Prozent der Veranstaltungen (316) in ihrem Titel Bezüge zum Bereich „Bildungswesen/Schule/Unterricht“ auf, gut 6 Prozent (125) zu den Themen „Kind/Jugendlicher/Pubertät“. Schließlich enthalten fast 40 Prozent der bearbeiteten Titel Hinweise auf den Veranstaltungstyp wie „Seminar“, „Colloquium“ oder „Praktikum“.

In Tabelle 4 werden die beiden soeben bereits voneinander abgehobenen Lehrveranstaltungsgruppen (Gruppe I: historisch/philosophisch/theologisch, Gruppe II: experimentell/psychologisch/medizinisch) nach Semestern gegenübergestellt. Der bei dieser Dualisierung erfaßte, im Vergleich zu Tabelle 3 etwas kleinere Kernbereich von 1.694 nunmehr völlig überschneidungsfreier Fälle³ belegt bei der ersten Gruppe stark schwankende Anteile bis zum Kriegsbeginn sowie eine gewisse Stabilisierung auf einem Niveau leicht unter 50 Prozent nach 1917/18. Müssen für die zweite Veranstaltungsgruppe auf der Basis dieses Ergebnisses im Vorkriegszeitraum ebenfalls erheblich wechselnde Anteile am Gesamtangebot des jeweiligen Semesters vorliegen, kommt es während des Krieges zu Werten von gut 60 Prozent, die sich ab 1917 auf einem Niveau etwas oberhalb von 50 Prozent stabilisieren (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Anzahl pädagogischer Lehrveranstaltungen 1911–1918 nach ausgewählten Veranstaltungsthemen gruppiert

Semester	Codegruppe 1		Codegruppe 2		Gesamt	
	a) Philosophisch-historisch b) Pädagogische Klassiker c) Theologisch		a) Empirisch-experimentell b) Medizinisch			
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
WS 1911/12	27	71,1	11	28,9	38	2,2
SS 1912	51	46,4	59	53,6	110	6,5
WS 1912/13	28	33,7	55	66,3	83	4,9
SS 1913	47	70,1	20	29,9	67	4,0
WS 1913/14	50	40,0	75	60,0	125	7,4
SS 1914	54	65,9	28	34,1	82	4,8
WS 1914/15	53	39,0	83	61,0	136	8,0
SS 1915	48	38,7	76	61,3	124	7,3
WS 1915/16	44	36,1	78	63,9	122	7,2
SS 1916	40	49,6	61	60,4	101	6,0
SS 1917	100	52,1	92	47,9	192	11,3
WS 1917/18	68	44,7	84	55,3	152	9,1
SS 1918	84	48,6	89	51,4	173	10,2
WS 1918/19	86	45,5	103	54,5	189	11,2
Gesamt	780	46,0	914	54,0	1.694*	100,0

* 247 Veranstaltungen sind weder nach Codegruppe 1 noch 2 codiert (vgl. Fn. 3).

³ 202 Veranstaltungen mit Titeln wie „Kolloquium“, „Einführungskursus“, „selbständige Arbeiten“ oder „Besichtigungen und Probestunden“, die teils auf praktische Ausbildungsangebote hindeuteten, ließen sich keiner der beiden Codegruppen unmittelbar zuordnen. In 45 Fällen kam es zu Überschneidungen (häufig durch den Veranstaltungstitel „Religionspsychologie“), die hier ebenfalls nicht berücksichtigt worden sind.

Werden die hier zusammengefaßten Gruppen nach Einzelcodes ausdifferenziert und deren Ausprägung in ihrer zeitlichen Entwicklung geprüft, gewinnt das Bild einer dualen Struktur des Lehrangebots zusätzlich an Schärfe. Erstens wird erkennbar, daß experimentelle Pädagogik und Medizin/Hygiene bis zum Kriegsbeginn zunächst eher wechselnde, teils auch nur sehr kleine Anteile an dem Gesamtangebot pro Semester erreichen. Die Veranstaltungszahlen der experimentellen Pädagogik schwanken zwischen 10 und 80 Veranstaltungen. Entsprechend beträgt der prozentuale Semesteranteil unregelmäßig zwischen 20 Prozent und 50 Prozent. Ähnliches gilt für die bis zum Kriegsbeginn insgesamt 30 an medizinischen Fragestellungen orientierten Lehrveranstaltungen. Im Unterschied zu diesem ersten Zeitraum ist die experimentelle Pädagogik ab 1917 kontinuierlich auf einem hohen Niveau von durchschnittlich über 90 Veranstaltungen vertreten und erreicht für sich Anteile von gut 45 Prozent am jeweiligen Semesterangebot, zu dem eine nicht geringe, allerdings auch schwankende Zahl an medizinisch ausgerichteten Veranstaltungen hinzukommt.

Entspricht die Entwicklung der rein philosophisch-historischen Angebote bis zum Kriegsbeginn derjenigen der empirisch-experimentellen – schwankende Absolutzahlen und unregelmäßige Prozentanteile pro Semester –, kommt es ab 1917 dagegen eher zu einer Stagnation. Bei absolut leicht zunehmenden Veranstaltungszahlen erreicht sie zum Kriegsende lediglich Anteile von etwa 30 Prozent des gesamten Semesterangebots. Die ohnehin kleine Zahl der an pädagogischen Klassikern ausgerichteten Angebote ändert sich absolut im Zeitverlauf nur unwesentlich, geht im Verhältnis zur Expansion des Gesamtangebots ab 1917 dann aber gelegentlich sogar auf Werte unterhalb von 2 Prozent zurück.

Anders die Lehrangebote der theologischen Fakultäten. In der Tendenz vergleichbar mit der experimentellen Pädagogik nimmt diese Gruppe ab 1917 im Vergleich zum vorherigen Zeitraum von unter 10 pro Semester auf etwa 30 zu. 13 bis 15 Prozent aller Lehrveranstaltungen sind in den letzten Kriegsjahren der Theologie zuzurechnen. Die in Tabelle 4 durchgeführte Zusammenfassung dieser Werte mit denen der philosophisch-historischen Lehrveranstaltungen verdeckt vor allem durch diese Zunahme der theologisch orientierten Lehrveranstaltungen die relativ rückläufige Entwicklung der philosophischen Pädagogik.

Bevor diese Ergebnisse auf die oben genannten Hochschulgruppen und die Einzelhochschulen bezogen werden, sollen „philosophische“ und „experimentelle“ Pädagogik zunächst noch unter Aspekten thematischer Binnenstrukturen betrachtet werden. Innerhalb der Themencodierung wurde ja nicht nur die Ausrichtung der Lehrveranstaltungen an Philosophie und Theologie versus Psychologie und Medizin zu erfassen versucht, sondern außerdem ihr Bezug auf die Themen „Bildungswesen/Schule/Unterricht“ sowie „Kind/Jugend/Pubertät“. Von den 649 Veranstaltungen der „philosophischen“ Pädagogik beziehen sich nur gut 2 Prozent (16) auf den zweiten, dagegen 20 Prozent (131) auf den ersten Themenbereich. Bei den „experimentell“ orientierten Veranstaltungen verhalten sich diese Proportionen eher umgekehrt. Nur knapp 6 Prozent (52) dieser Veranstaltungen beziehen sich in ihrem Titel auf den Themenkomplex „Bildungswesen“, dagegen 9 Prozent (81) auf den Themenbereich „Kind“. Bei einer Umkehrung der Ausgangsgrößen sind von den 316 zum Bereich „Bildungswesen“ gerechneten Veranstaltungen 41 Prozent (131) als philosophische und nur 16 Prozent (52) als experimentelle codiert. Von den 125 Lehrangeboten im Bereich „Kind“ können dagegen lediglich 13 Prozent (16) der philosophischen, immerhin aber 65 Prozent (81) der

experimentellen Pädagogik zugerechnet werden. Generell sind beide der hier gegen-
übergestellten Reflexionsformen der Pädagogik allerdings nicht besonders ausgeprägt
mit den genannten Subthemen verbunden. So weisen 23 Prozent (147) aller philoso-
phisch orientierten Lehrangebote einen der beiden genannten Themenbezüge auf, im
Falle der experimentellen gilt dies für lediglich 15 Prozent (133) aller Veranstaltungen.

Diese sind in der Quelle im Regelfall als „Vorlesungen“ klassifiziert, bei Abwei-
chungen werden als andere Veranstaltungsarten „Übung“, „Seminar“, „Praktikum“ oder
„Colloquium“ genannt, Formen, die auf unterschiedliche Weise eine aktivere Lehrbe-
teiligung der Studenten voraussetzen, als dies für Vorlesungen üblich ist. Auch hier er-
geben sich deutliche Unterschiede. Während jeweils gut ein Drittel der Veranstaltungen
der philosophischen ebenso wie der der experimentellen Pädagogik nicht dem Typ der
Vorlesung zuzurechnen ist, entfallen von den insgesamt 740 nicht als Vorlesungen aus-
gewiesenen Lehrangeboten 30 Prozent auf die philosophische, dagegen 42 Prozent auf
die experimentelle Pädagogik.

So wie oben die Entwicklung des Lehrangebots insgesamt nach Semestern auf ihre
Verteilung nach Hochschulgruppen bezogen worden war, wurde auch die Verteilung
philosophisch-historisch/theologisch bzw. experimentell/medizinisch ausgerichteter An-
gebote einerseits für Berlin, Halle, Leipzig, München und Tübingen als den fünf Uni-
versitäten mit dem größten Anteil pädagogischer Lehrveranstaltungen an der Gesamt-
zahl (880 bzw. 45 %), andererseits für die Gruppe der übrigen 24 Hochschulen geprüft.
Dieser Vergleich bestätigt zwar noch einmal die Stärke und teils ja sogar das Über-
gewicht der experimentellen Pädagogik im Lehrangebot beider Hochschulgruppen, zeigt
indessen für keine der beiden Richtungen der wissenschaftlichen Pädagogik auffällige
Unterschiede zwischen den „kleinen“ und den „großen“ Anbietern. Die Dualität der
wissenschaftlichen Orientierungen in der Pädagogik wurde deshalb auf der Basis der
Einzelhochschulen weiterverfolgt.

Bei insgesamt 914 Lehrveranstaltungen der empirisch-experimentellen Pädagogik
einschließlich der Hygiene können in der Tat stark differierende Einzelprofile nachge-
wiesen werden, die nur zum Teil mit den vorherigen zusammenfassenden Gruppierungen
der Hochschulen korrelieren. So gehören nach den jeweils erreichten Prozentanteilen
etwa Erlangen, Halle, Heidelberg, Jena, Kiel, Marburg und Würzburg ganz eindeutig
nicht zu den Domänen der experimentellen Pädagogik, während in Berlin, Bonn,
Frankfurt, Freiburg, Gießen, Göttingen und Hamburg über 60 Prozent aller dort ange-
botenen Veranstaltungen dieser Rubrik zuzurechnen sind.

Werden umgekehrt die Hochschulen gesucht, deren Lehrveranstaltungen weit über-
wiegend der in traditioneller Weise an Philosophie und Theologie angelehnten Pädago-
gik mit insgesamt 780 Fällen entsprechen, sind dies komplementär in erster Linie
Erlangen, Halle, Heidelberg, Jena und Kiel mit je etwa 60 Prozent bis zu 80 Prozent
des Gesamtangebots, mit Anteilen von immerhin noch etwa der Hälfte aller ausgezählten
Veranstaltungen Breslau, Greifswald, Marburg und Würzburg.

Bei der Differenzierung der Hochschulen nach eher philosophischem bzw. eher expe-
rimentellem Lehrangebot fällt auf, daß neben drei der fünf anteilsgrößten Hochschulen
(Berlin, München und Tübingen), an denen jeweils deutlich mehr als die Hälfte aller
Veranstaltungen zur experimentellen Pädagogik gezählt wurde, vor allem Universitäten
mit einer mittleren Angebotsfrequenz von 40 bis 90 Veranstaltungen außerordentlich
stark an den innovativen Richtungen der wissenschaftlichen Pädagogik partizipieren.
Umgekehrt repräsentieren – neben den oben genannten Orten Erlangen, Jena usw. –

Tabelle 5: Häufigkeit der Lehrveranstaltungen gruppiert nach „1 und 2 Lehrveranstaltungen“, „3–9 Lehrveranstaltungen“, „10 und mehr Veranstaltungen“; Anzahl der Personen je Häufigkeitsgruppe und Anzahl der Lehrveranstaltungen insgesamt je Häufigkeitsgruppe

Anzahl der Lehrveranstaltungen pro Person	Personen		Lehrveranstaltungen	
	N	%	N	%
1 und 2 Lehrveranstaltungen	135	43,1	171	8,8
3 bis 9 Lehrveranstaltungen	119	38,0	595	30,7
10 und mehr Lehrveranstaltungen	59	18,8	1.175	60,5
Gesamt	313	100,0	1.941	100,0

gerade diejenigen Hochschulen, die nur ganz unwesentlich zum pädagogischen Lehrangebot beitragen, wie Braunsberg, Darmstadt, Hannover, Köln oder Posen, eher die philosophische als die experimentelle Richtung. In Hinblick auf Erlangen bleibt anzufügen, daß das pädagogische Lehrangebot hier zu knapp einem Viertel auf die theologische Fakultät zurückgeht.

Die insgesamt gezählten 1.941 pädagogischen Lehrveranstaltungen werden von 313 Dozenten angeboten. Differenziert man diese Zahl nach Angebotshäufigkeit, bieten 59 Dozenten (19 %) je mindestens 10 Veranstaltungen an, 119 (38 %) je zwischen 3 und 9 sowie 135 (44 %) lediglich jeweils eine oder zwei Veranstaltungen.

Das Lehrangebot der 59 Dozenten mit jeweils mindestens 10 Veranstaltungen summiert sich mit insgesamt 1.175 Veranstaltungen auf 60 Prozent aller hier erfaßten Fälle. 31 Prozent der Veranstaltungen werden von 119 und knapp 9 Prozent der Lehrveranstaltungen von 135 der 313 Dozenten angeboten (vgl. Tab. 5).

V.

Mit dem Ziel, die hier erfaßten 313 Dozenten nach Alters-, wissenschaftlichen Qualifikations- und akademischen Positionsmerkmalen zu differenzieren, wurden die in dem bisher genutzten Datenbanksystem enthaltenen Dozentennamen der von RINGER neu bearbeiteten Hochschullehrerdatei gegenübergestellt. In 229 Fällen konnten dabei weitergehende Individualdaten ermittelt werden, die wiederum getrennt für Dozenten experimenteller bzw. philosophischer Lehrveranstaltungen ausgewertet wurden. (Dies ließ sich allerdings insofern nicht völlig trennscharf durchführen, als einige Dozenten sowohl „philosophische“ wie „experimentelle“ Veranstaltungen angeboten hatten. Um willkürliche Zuordnungsentscheidungen zu vermeiden, wurden die jeweiligen Dozenten in beiden Gruppen weitergeführt. Die dabei aufgetretenen Doppelzählungen im Umfang von 10 Prozent der unten näher ausgewerteten 125 Fälle beeinflussen die Interpretation jedoch nur sehr geringfügig.) Die Auswertungsstrategien orientierten sich zunächst an der Binnenklassifizierung nach Angebotshäufigkeit; anschließend wurden die jeweiligen Alters- und Karriere- bzw. Statusmerkmale analysiert.

Unter den 147 Dozenten, die philosophisch ausgerichtete Lehrveranstaltungen in der Pädagogik anboten, gehören 21 zu derjenigen Gruppe, auf die 10 und mehr Angebote

entfallen, 44 zu derjenigen mit je zwischen 3 und 9 Veranstaltungen. Beide Gruppen decken 80 Prozent des philosophisch orientierten Pädagogikangebots ab. In den Daten RINGERS wurden von der ersten Gruppe 15 und von der zweiten 35 Personen identifiziert. Der Altersdurchschnitt in der ersten Gruppe beträgt 54,1 Jahre, in der zweiten 53,5 Jahre. Nur 2 Personen unter den mehr als 10 Veranstaltungen anbietenden Dozenten sind 1917 jünger als 40 Jahre; in der darunterliegenden Häufigkeitsgruppe sind dies 3. Von den 15 Dozenten der ersten Gruppe werden auf der Basis von RINGERS Daten 1917 12 als Extraordinarien bzw. als Ordinarien geführt, in der anderen Gruppe trifft dies auf 22 von 35 Personen zu.

Bei der experimentellen Pädagogik wurden 28 von insgesamt 186 Dozenten gezählt, die mit mindestens 10 Veranstaltungen im Lehrangebot vertreten waren, und weitere 69 mit je zwischen 3 und 9 Veranstaltungen. Von der ersten Gruppe konnten 24 Personen, von der zweiten 51 in RINGERS Daten identifiziert werden.

Beide Gruppen der experimentelle Veranstaltungen anbietenden Dozenten unterscheiden sich ganz erheblich von der Vergleichsgruppe der philosophischen Pädagogik. Der Altersdurchschnitt der sehr häufig experimentell orientierte Veranstaltungen anbietenden Dozenten liegt mit 44,8 Jahren gut 9 Jahre unter dem der philosophieorientierten Fachvertreter. Nur geringfügig kleiner ist die Altersdurchschnittsdifferenz im Vergleich der Dozenten mit je 3 bis 9 Lehrangeboten. In der experimentellen Pädagogik beträgt der entsprechende Durchschnittswert 46,9 Jahre, bei den Philosophen betrug er 53,5 Jahre. Von den 24 Dozenten der ersten Gruppe sind darüber hinaus 11 im Jahr 1917 jünger als 40 Jahre (philosophische Pädagogik: 2 von 15), in der zweiten Gruppe gilt dies von immerhin 18 der 51 Dozenten (philosophische Pädagogik: 3 von 35). Von den 24 sehr häufig experimentelle Lehrangebote durchführenden Pädagogen kann mit Hilfe der Daten RINGERS für lediglich 14 im Jahr 1917 die Position eines Extraordinarius oder Ordinarius nachgewiesen werden (Philosophie: 12 von 15), bei der nach Angebotshäufigkeit darunterliegenden Gruppe gilt dies für 20 von 51 (Philosophie: 22 von 35).

Das Bild ganz unterschiedlich im Hochschulsystem etablierter Dozentengruppen verschärft sich noch einmal, wenn lediglich die unter 40jährigen betrachtet werden. Von den insgesamt nur 5 unter dieses Kriterium fallenden Dozenten der philosophischen Pädagogik mit mehr als 3 bzw. 10 Lehrveranstaltungen sind bei RINGER 1917 2 als Professoren verzeichnet. Ein völlig anderes Ergebnis liegt bei den experimentellen Pädagogen vor. Von den 24 sehr häufig Veranstaltungen anbietenden Dozenten waren 1917 11 jünger als 40 Jahre, davon 4 Professoren und 7 Wissenschaftler in unbesoldeten Positionen. Unter den 51 Dozenten mit je zwischen 3 und 9 Lehrangeboten waren 1917 18 jünger als 40 Jahre. Im Rückgriff auf RINGERS Daten wird keiner dieser (bis auf eine Ausnahme habilitierten) Dozenten 1917 als Extraordinarius oder Ordinarius verzeichnet. In der Altersgruppe der unter 40jährigen stehen damit im Ergebnis 5 „philosophischen“ Pädagogen 29 „experimentelle“ Pädagogen gegenüber; während immerhin 2 der 5 „philosophischen“ Pädagogen als Professoren ausgewiesen sind, trifft dies für lediglich 4 der 29 „experimentell“ ausgerichteten Dozenten zu.

Aus der Perspektive dieser Relationen dürfte die 1917 im preußischen Unterrichtsministerium getroffene Entscheidung, die pädagogische Ausbildung für das höhere Lehramt – mit einem enorm wachsenden Zustrom an Studienanfängern vor 1914 – aus der Universität herauszulösen und die Universitätspädagogik primär an „Unterrichtsgeschichte, Institutionenforschung und Kulturphilosophie“ (TROELTSCH 1917, S. 24) zu

orientieren, die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses von der „experimentellen“ Pädagogik entlastet haben. Gleichzeitig resultieren die wissenschaftspolitischen Entscheidungen im Gefolge der „Pädagogische(n) Konferenz“ von 1917 in einer Transformation der dem empirisch-experimentellen Wissen korrespondierenden wissenschaftlichen Professions- und Karrierestrukturen, deren Bezug auf das höhere Schul- und Universitätssystem nunmehr abgeschnitten scheint.

VI.

Wie es einer geläufigen Verkürzung gleichkommt, die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik auf die Wirkungen DILTHEYS und einer ohnehin keineswegs homogenen „Dilthey-Schule“ zwischen den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und der Weimarer Republik zu beschränken, läßt sich das gleichzeitige Scheitern der „experimentellen“ Pädagogik in den Universitäten sicher nicht ausschließlich auf den wissenschaftlichen Konservatismus der Universitätsphilosophen zurückführen.

Mit der fortschreitenden Ausdifferenzierung insbesondere der naturwissenschaftlichen Wissensbereiche war zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Position der philosophischen Fachvertreter im Gefüge der Philosophischen Fakultät allerdings deutlich geschwächt. (So zählt die Philosophische Fakultät der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität 1910 bei über 30 Instituten und Seminaren lediglich 3 „reine“ Philosophen, 7 Philologen, 8 Historiker, dagegen 20 Naturwissenschaftler [vgl. Lenz 1910, S. VI].) Vor diesem Hintergrund sprechen die vorgelegten Daten dafür, daß Vertreter der Philosophischen Fakultäten wie TROELTSCH ein Vordringen des Ansatzes der experimentellen Psychologie zur Vermeidung einer möglicherweise noch viel radikaleren Marginalisierung der Philosophie schon aus eigenen Interessen zu verhindern suchen mußten.

Sozialer Anspruch, wissenschaftliche Zielsetzung und Reflexionsformen der „experimentellen“ Pädagogik (vgl. MEUMANN 1901, 1907, 1911, 1911–1914) kollidierten aber nicht nur mit den unmittelbaren institutionellen Interessen der Universitätsphilosophen, sondern waren zugleich mit den Systemstrukturen des (höheren) Schulsystems des Kaiserreichs weitgehend inkompatibel.

In ihrem analytischen Zugriff von vornherein auf die – positivistisch verkürzte – Ebene der (Leistungs- und Begabungs-)Ideologie des Schulsystems beschränkt, entfaltet die „experimentelle“ Pädagogik mit ihren Untersuchungen zur Effektivierung individueller Entwicklungsprozesse eine von diesen schulstrukturellen Voraussetzungen in der Tat losgelöste Reflexionsform (vgl. TROELTSCH 1917), die von dem historisch vermittelten Beziehungsgefüge zwischen Bildungs- und Sozialstruktur sowie von der sozialen Eigenlogik der Entwicklung der Bildungsinstitutionen naiv abstrahiert.

Quellen

(in chronologischer Reihenfolge)

- Die pädagogischen Kollegs an den deutschen Hochschulen im WS 1911/12. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XII. Jg. (1911), S. 587 f.
- Die Vertretung der Pädagogik und der Psychologie an den deutschen Universitäten im Sommersemester 1912. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIII. Jg. (1912), S. 341–345.
- Die Vertretung der Psychologie und der Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Winterhalbjahr 1912/13. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIV. Jg. (1913), S. 118–120.
- Die Vertretung der Pädagogik an den deutschen Universitäten im Sommerhalbjahr 1913. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIV. Jg. (1913), S. 412–414.
- Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Universitäten im Winterhalbjahr 1913/14. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIV. Jg. (1913), S. 583–586.
- Die Pädagogik in den Vorlesungen der deutschen Hochschulen für das Sommerhalbjahr 1914. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XV. Jg. (1914), S. 293–295.
- Die Vertretung der Psychologie und der Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Winterhalbjahr 1914/15. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XVI. Jg. (1915), S. 140–145.
- Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Sommerhalbjahr 1915. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XVI. Jg. (1915), S. 424–427.
- Die psychologischen und pädagogischen Vorlesungen an den deutschen Hochschulen im Wintersemester 1915/16. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XVI. Jg. (1915), S. 520–522.
- Die psychologischen und pädagogischen Vorlesungen an den deutschen Hochschulen im Sommerhalbjahr 1916. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XVII. Jg. (1916), S. 340–342.
- Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Sommer 1917. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XVIII. Jg. (1917), S. 322–326.
- Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Winterhalbjahr 1917/18. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIX. Jg. (1918), S. 46–49.
- Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Universitäten im Sommerhalbjahr 1918. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIX. Jg. (1918), S. 418–422.
- Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Universitäten im Winterhalbjahr 1918/19. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XX. Jg. (1919), S. 68–72.

Literatur

- BUSCH, A.: Die Geschichte des Privatdozenten. Eine soziologische Studie zur großbetrieblichen Entwicklung der deutschen Universitäten. Stuttgart 1959.
- BRUCH, R. VON: Universitätsreform als soziale Bewegung. Zur Nicht-Ordinarienfrage im späten deutschen Kaiserreich. In: GESCHICHTE UND GESELLSCHAFT 10. Jg. (1984), S. 72–91.
- FERBER, C. VON: Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864–1954. Göttingen 1956.
- FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Philosophie und Psychologie. In: DIE GEISTESWISSENSCHAFTEN (1914), 4, S. 371–373.
- FÜHR, C.: Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. In: CONZE, W./KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil I. Stuttgart 1985, S. 417–457.
- GEUTER, U. (Hrsg.): Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie. Göttingen 1986.
- HAUENSCHILD, H./HERRLITZ, H.-G./KRUSE, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945–1990. Göttingen 1993.
- LENZ, M.: Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. 3. Bd.: Wissenschaftliche Anstalten. Spruchkollegium. Statistik. Halle 1910.
- LENZEN, D.: Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 11–41.
- MARBE, K.: Die Aktion gegen die Psychologie. Eine Abwehr. Leipzig/Berlin 1913.
- MEUMANN, E.: Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. In: DIE DEUTSCHE SCHULE V. Jg. (1901), S. 65–92, 139–153, 213–223 und 272–288.
- MEUMANN, E.: Experimentelle Pädagogik und Schulreform. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE XII. Jg. (1911), S. 1–13.
- MEUMANN, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 1. und 2. Bd. Leipzig 1907; (zweite umgearb. u. verm. Aufl.) 1. bis 3. Bd., Leipzig 1911–1914.
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B. (unter Mitarbeit von U. HERRMANN): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II, Höhere und mittlere Schulen, 1. Teil) Göttingen 1987.
- Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. Thesen und Verhandlungsbericht. o.O., o.J. [1917].
- PAULSEN, F.: Universitätsbildung der Volksschullehrer [1904]. In: PAULSEN, F.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen (hrsg. u. eingel. v. E. SPRANGER). Stuttgart/Berlin 1912, S. 406–418.
- REINHARDT, K.: Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Berlin 1917.
- RINGER, F.: Introduction to the VRS reconstitution of the Göttingen survey of German University-Level Faculty 1864 to 1938. Pittsburgh 1992 (Typoskript).
- RINGER, F.: A sociology of German academics 1863–1938. In: CENTRAL EUROPEAN HISTORY 25 (1993), 3, pp. 251–280.
- SCHWENK, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten – Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland. In: HALLER, H. D./LENZEN, D. (Hrsg.): Wissenschaft im Reformprozeß, Aufklärung oder Alibi? Stuttgart 1977, S. 103–131.
- SPRANGER, E.: Antrittsvorlesung [Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik, 1910]. In: SPRANGER, E.: Philosophische Pädagogik. (= Gesammelte Schriften II, hrsg. von O. F. BOLLNOW/G. BRÄUER) Heidelberg 1973, S. 222–231.
- SPRANGER, E.: Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach. In: DERBOLAV, J./NICOLIN, F. (Hrsg.): Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt. Düsseldorf 1960, S. 451–463.
- TITZE, H. (unter Mitarbeit von H.-G. HERRLITZ/V. MÜLLER-BENEDICT/A. NATH): Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944. (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I. Hochschulen. 1. Teil) Göttingen 1987.
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.
- TROELTSCH, E.: Schlußwort. In: Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. Thesen und Verhandlungsbericht. o.O., o.J. [1917], S. 23–25.
- WEBER, R.: Die Neuordnung der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik. Köln/Wien 1984.

ERICH WENIGERS Pädagogisierung des deutschen Militärs

1. Einleitung

Das Militär war in ERICH WENIGERS Leben ein vorherrschendes Leitbild seines Selbstverständnisses und seiner Weltorientierung. Es bestimmte sein Handeln und sein Denken. Es wurde von ihm nicht notgedrungen gebilligt, sondern gutgeheißen, ohne Erwägung einschränkender Bedingungen. Es galt ihm als eine dem Staat und dem Individuum gleichermaßen relevante Instanz. Für den Staat verkörperte das Militär am konsequentesten die Macht und für den einzelnen stellte es eine Art Männerbund mit absolut autoritärer Struktur dar. Im Militär bot sich eine Institution, in der sich „der Mann“ wie sonst nirgendwo so vollkommen in „Verantwortung“ und „Bewährung“ erweisen konnte. (BEUTLER 1995).

Obwohl WENIGER gedanklich der „nationalen Bewegung“ nahestand, hatte ihn das nationalsozialistische Regime als Direktor und Professor der Pädagogischen Akademie in Frankfurt a.M. abberufen und in eine Studienratsstelle eingewiesen, allerdings unter Beibehaltung seines Professorengehalts und des Professorentitels. Da er keine Neigung zeigte, an einer höheren Schule zu unterrichten, gelang es dem Reserveoffizier, mit Unterstützung hoher Militärs eine Beurlaubung für militärpädagogische Forschungszwecke durchzusetzen. So galt WENIGERS Engagement während der NS-Periode geradezu ausschließlich der Militärpädagogik, und er trat durch entsprechende Publikationen hervor. Seine Aktivität hatte zum Ziel, die Kampfkraft der Wehrmacht auf pädagogischem Weg zu verbessern. Daneben entfaltete er während des Krieges eine rege Vortragstätigkeit vor Offizieren, was seinen akademischen Lehrer HERMAN NOHL veranlaßte, ihm sein Erstaunen darüber auszudrücken: „Wirklich wie ein Planet fahren Sie durch die Welt, ob das wahrhaft einen Sinn hat?“ (SCHWENK 1968, S. 22)

Guten Gewissens gab er sich seiner selbst gewählten Aufgabe hin und forschte mit Hingabe für ADOLF HITLERS Wehrmacht. Es leitete ihn dabei die Idee eines kommenden Krieges, womit er recht behielt. Das Militär wurde ihm geistige und berufliche Heimat, wie dies in den früheren Jahren die Pädagogische Akademie gewesen war. Die Tätigkeit ließ ihn den „neuen“ Staat „vergessen“, dem er mit Fleiß diente. Daß er damit den Eroberungskrieg des nationalsozialistischen Deutschlands geistig mit vorbereitete und dann begleitete, veranlaßte ihn zu keinem Zeitpunkt, darüber selbstkritisch nachzudenken. Zum einzigen Problem wurde ihm in diesem Zusammenhang, daß er sich nach dem Ende der NS-Herrschaft in einem Entnazifizierungsverfahren mit dem Vorwurf konfrontiert sah, ein Befürworter des Militarismus gewesen zu sein.

Er legte sich die Ideologie zurecht, die Wehrmacht wäre gleichsam freischwebend über dem Staat die politisch unangefochtene Institution für den edlen und ehrenhaften Offiziersstand gewesen. Damit war er vordergründig der Mitverantwortung für den NS-Staat enthoben. Wie viele der im Land Gebliebenen deutete er nach 1945 seine Rolle

während und für das NS-Regime als „innere Emigration“. Aus der Tatsache, daß er NS-Führungsoffizier war, entstand die Legende, er habe diese Position nur zur Tarnung übernommen, um Widerstand leisten zu können, worüber jedoch nichts Konkretes überliefert ist. Dies erfolgte auf dem Hintergrund, daß sein vorgesetzter General CARL-HEINRICH VON STÜLPNAGEL maßgeblich an der Verschwörung des 20. Juli 1944 beteiligt war. Er selbst gehörte aber nachweislich nicht dazu. Trotzdem wird dies bis heute beharrlich behauptet.

Auch nach 1945 befaßte sich WENIGER trotz der Erfahrung zweier Weltkriege aufs Neue mit der Militärpädagogik, übernahm zusätzlich höchste Beratungsfunktion beim Aufbau der Bundeswehr und war als Mitglied des Personalgutachterausschusses auch für die Wiederverwendung einstiger Wehrmachtsoffiziere verantwortlich, die sich HITLER treu verpflichtet gefühlt hatten. Seine militärischen Beratungsdienste schlugen sich als Reflexion in Vorträgen und Aufsätzen nieder.

Das Militär bekam für WENIGER seinen geschichtlichen Sinn erst im Krieg. Diesen interpretierte er als ein ewig wiederkehrendes Geschehen der Menschheitsgeschichte, das einem Naturereignis gleichkam. Das „Kriegserlebnis“ bot dem einzelnen die Chance, sich über sein triviales Leben erheben zu können und in der Grenzsituation geradezu ekstatisch ergriffen zu werden. Der Krieg war von metaphysischer Qualität.

Bei solcher Sichtweise von Militär und Krieg kann es nicht erstaunen, daß WENIGER einen nicht geringen Teil seiner erziehungstheoretischen Bemühungen der Militärpädagogik widmete. Jedoch spielte diese zentrale Thematik in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion lange Zeit keine Rolle. Obwohl WENIGER als einer der führenden Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Erziehungswissenschaft auch über seinen Tod hinaus maßgeblich bestimmte, blieben doch seine militärpädagogischen Arbeiten fast völlig unbeachtet. Erst eine Zeitschriftenveröffentlichung des Verfassers (BEUTLER 1989) führte dann in der Folgezeit zu einer Diskussion über WENIGERS Militärpädagogik, einer Diskussion, die ihren vorläufigen Abschluß in BARBARA SIEMSENS interessanter und differenzierter Studie gefunden hat (SIEMSEN 1994).

Ein Grund für die langjährige Enthaltensamkeit der WENIGER-FORSCHUNG bezüglich der Militärpädagogik dürfte sein, daß WENIGER in seinem 1952 fertiggestellten und in zwei weiteren, unveränderten Auflagen (1958, 1964) erschienenen Sammelband „Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis“ (1952) keinen seiner militärpädagogischen Beiträge wieder zum Abdruck brachte. Sicher begünstigte das damals in der Bundesrepublik bestehende antimilitaristische Klima nicht gerade einen solchen Entschluß. Andererseits begann WENIGER zum selben Zeitpunkt, veranlaßt durch die Wiederaufrüstungspläne der Regierung ADENAUER, sich wieder stärker auf das nicht unbedenkliche Thema einzulassen. Gewiß ist für die mangelnde Beachtung von WENIGERS Militärpädagogik auch die Tatsache relevant, daß er seine Überlegungen hierzu insbesondere als verstreute Aufsätze in zum Teil entlegenen Zeitschriften dargelegt hatte. Doch lag wohl der maßgeblichere Grund im „zivilen“ Studien- und Forschungsinteresse der Nachkriegsgeneration, die den Krieg an der Front oder im Bombenhagel der Städte zur Genüge kennengelernt hatte. WENIGER zeigte Gespür genug, die Militärpädagogik dann auch nicht über Lehrveranstaltungen zu vermitteln.

2. Militärpädagogik im Dienst des Nationalsozialismus

Die militärpädagogischen Arbeiten WENIGERS beginnen 1930 mit seiner Abhandlung „Das Bild des Krieges. Erlebnis, Erinnerung, Überlieferung“ (1930) in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Die Frage der Gültigkeit von Erfahrung für eine Theorie künftiger Wehrerziehung und die Entdeckung der im „Kriegserlebnis“ enthaltenen Bildungskräfte sind die beiden in diesem Aufsatz dargestellten Hauptprobleme. In den Jahren ab 1934 folgen weitere militärpädagogische Publikationen, neben einer Reihe von Aufsätzen und Rezensionen drei Bücher: „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“ (1938), „Goethe und die Generäle“ (1940) und „Die Erziehung des deutschen Soldaten“ (1944). Vor 1930 finden sich bei WENIGER militärpädagogisch relevante Äußerungen nur mal kurz in der Habilitationsschrift (1926a, S. 186) und in einem Aufsatz (1926b, S. 162 f.), in welchem er zufrieden feststellt, daß die Hingabe der Jugend an den Krieg als Erfolg auch der Bemühungen des Geschichtsunterrichts zu werten sei (S. 162). Daneben gibt es dann noch eine Rezension, die trotz ihrer Kürze bemerkenswert ist. WENIGER schreibt dort:

„Das ist Sinn und Zweck dieses eigenartig schönen Buches, in denen Kameraden von ihren gemeinsamen Erlebnissen erzählen, schlicht und doch oft von einer packenden Eindringlichkeit. Einiges ist ganz wunder-voll gelungen, am erschütterndsten wohl der Bericht über die ‚Großkampftage bei Barleux‘. In dem Leser wachen all die eigenen Erinnerungen wieder auf und gewinnen eine seltsame Macht. Eine Sehnsucht erhebt sich nach dem geschlossenen Sein, den klaren Aufgaben, dem unbewußten Glücksgefühl jener Tage. Es war doch schön und es soll nicht umsonst gewesen sein, mag es auch immer heute so aussehen.“ (1920, S. 213)

Hier spricht einer, der mit dem „Kriegserlebnis“ identisch ist, der 1914 als Kriegsfreiwilliger in den ersten Weltkrieg zog, aus ihm als junger Leutnant 1918 zurückkehrte und die militärische Niederlage schwer verwinden konnte.

Die grundlegende Problemstellung der Militärpädagogik besteht für WENIGER in der Frage: Wie muß der angehende – bei WENIGER speziell der deutsche – Soldat erzogen werden? Es läßt sich ersehen, daß bestimmte Arten der Theoriebildung bei WENIGER ausscheiden. So zieht er eine normative Theorieentwicklung, die bei irgendwie ausgedachten Idealvorstellungen ihren Ausgangspunkt wählt, gar nicht erst in Erwägung. Vielmehr hat er sich für eine Theorie entschieden, die auf Erfahrung gründet. Aber auch hierbei begnügt er sich nicht mit den zufälligen Erfahrungen, auf die die Individuen im Regelfall ihr Weltverständnis stützen. Die Erfahrung darf seiner Ansicht nach nicht vom Zufall subjektiver Erlebnisse geleitet sein, sondern muß die Wirklichkeit, die Praxis, das „Leben“ erfassen und zur theoretischen Darstellung bringen. Das heißt aber für WENIGER wiederum auch nicht empirische Wissenschaft, sondern hermeneutische Analyse historischer Vorgänge und Situationen, also ein interpretierendes Verständnis für den Untersuchungsgegenstand. WENIGER hatte in seiner Kieler Antrittsvorlesung von 1929 über „Theorie und Praxis in der Erziehung“ (1929) seinen Erfahrungsbegriff in Anlehnung an JOHANN FRIEDRICH HERBART (HERBART 1952, S. 8 f.) dargelegt. Diese Auffassung von Erfahrung bildet wenigstens teilweise die stillschweigende Grundlage für die ein Jahr später verfaßte Abhandlung „Das Bild des Krieges“. Es ist dies die erste militärpädagogische Arbeit WENIGERS überhaupt, sieht man mal von der bereits erwähnten Rezension von 1920 ab. Sie ist zugleich der Schlüsselaufsatz für WENIGERS spätere rege Publikationstätigkeit zugunsten der auf HITLER vereidigten Wehrmacht, in der er zu einem bedeutenden Militärfachmann avanciert.

WENIGER stellt die Menschen im Kriegsgeschehen als außerhalb jeder Normalität existierend in einer Art mystischem Ausnahmezustand dar. Dabei erscheint ihm die Frontsituation derart,

„daß in einer ganz neuartigen Weise Volk da war als ein in sich ruhender Zusammenhang von einzelnen in einer Gemeinschaft, die nach den ersten Monaten jedenfalls nicht mehr über sich hinaus zurückging auf den Zusammenhang des Blutes, der geistigen Überlieferung, der bisherigen Schicksale, der gegebenen Staatsform oder so, sondern sich selber einzig wirklich als das Volk in Waffen war, und alle seine gewaltigen Leistungen aus diesem seinem fast naturhaften Dasein als kämpfende Truppe, als Korporalschaft und Regiment, als Front entwickelte, nicht aber aus Erinnerung oder aus einem ausdrücklichen Zukunftswillen heraus, kaum noch in einer Beziehung zu einem Außerhalb, etwa durch den Gedanken ‚wofür‘“ (1930, S. 13).

Dies ist also die Praxis, von der aus WENIGER den Krieg zu erfassen wünscht und worauf er die Wehrerziehung gegründet wissen möchte. Hier offeriert sich Lebensphilosophie in vertrackter Weise: Der Krieg genügt sich selbst, und die in ihm Kämpfenden haben sich im Kampf selbst zu genügen. Deshalb erfolgt auch eine Eliminierung der Frage nach dem Sinn des Handelns. Selbst den Bezug zum Staat gibt WENIGER hier preis, immerhin erstaunlich für den sonst als Theoretiker „staatsbürgerlicher Erziehung“ wissenschaftlich Anerkannten. Solche Mythisierung einer völkermordenden Aktion ist der Ausdruck einer irrationalen, metaphysischen Überreizung menschlicher Existenzmöglichkeit.

Es ist kein Zufall, daß WENIGER in der Dichtung ERNST JÜNGERS den Krieg angemessen gestaltet sieht. Tatsächlich bietet JÜNGERS sprachliche Gestaltung die gesuchte spezifische Erfahrungsverarbeitung, durch die der Krieg als eine einzigartige Faszination hervortritt (JÜNGER 1929, S. 95 f.). Bei JÜNGER zeigt sich die vorausgenommene Ästhetisierung des deutschen Faschismus (BIESEWIG 1985) und WENIGER hat eine Neigung zu ihr, weil diese sprachliche Form am angemessensten seiner eigenen Einfühlung in den Krieg entspricht.

WENIGER läßt in seinen militärischen Schriften keinen Zweifel darüber aufkommen, daß der Kriegserfahrung auch unter dem Aspekt der Bildung eine grundlegende Bedeutung zukommt. Das gilt sowohl für den, der als Frontsoldat den Krieg selbst unmittelbar durchlebt hat, als auch für die Vermittlung an nachfolgende Generationen. Wie WENIGER die Kriegserfahrung einerseits zum Mythos verklärt, so nimmt er sie andererseits zum Anlaß bildungstheoretischer Betrachtungen. Dies läßt sich in seinem militärpädagogischen Hauptwerk nachlesen:

„In dem Bemühen um die Erfüllung der Sache entwickelten sie [die Soldaten; K.B.] bewußt oder unbewußt Kräfte und Fähigkeiten, die ihnen bisher selber unbekannt gewesen waren, oder an die sie nicht geglaubt hatten, und es zeigte sich, daß im Rahmen dieser kriegerischen Aufgaben fast alle Begabungen sinnvoll verwendet werden konnten!“ (1938, S. 4)

Hier wird das „Kriegserlebnis“ aus seiner metaphysischen Schicksalssphäre zurückgeholt und in einen pädagogisch relevanten Arbeitszusammenhang gebracht, das heißt, Fähigkeiten sind beim Kriegshandwerk gefragt, und der Pädagoge transformiert den Krieg zum „Bildungsvorgang“ (1930, S. 18), der in eine belehrende Kriegstheorie für die Zukunft umzusetzen ist, so wie es später im CLAUSEWITZ-AUFSATZ steht, daß bei den preußischen Heeresreformern die Analyse zur Bildungslehre und die Kriegstheorie zum Erziehungsprogramm werde (1950, S. 126). WENIGER schätzt an CLAUSEWITZ, dem er sowieso eine besondere Bewunderung zukommen läßt, daß dieser den „gebildeten Offizier“ in der „pädagogischen Absicht“ hatte und in der Bildung „die Voraussetzung für die ‚ausgezeichnete‘ Erfüllung der soldatischen Pflichten“ (ebd.) sah.

Wem es um die „Entbindung der im Kriegserlebnis bildenden Kräfte“ (1930, S. 17) geht und wem die Kriegserinnerung zum „Bildungsproblem“ gerinnt, dem ist es auch ein Anliegen, den Krieg als ein produktives Ereignis in der Geschichte eines Volkes zu deuten, dieser sieht auch im Ritual inszenierten Kriegsgedenkens eine wünschenswerte Form der Tradierung der Geschichte von einer Generation zur nächsten. Und solche

Überzeugung läßt ihn niederschreiben: „Die Langemarckfeier der bündischen Jugend auf der Rhön verrät nun schon einen bewußten Willen zu einer fruchtbaren, bildenden Formung der Kriegserinnerung.“ (1930, S. 9) Wer den Krieg so bedenkenlos zum tradierungswürdigen Bildungsereignis stilisiert, erhebt auch keinen Einwand gegen eine Erziehung der Jugend zu neuer Kriegsbereitschaft. Der vergangene Krieg gedeiht nicht nur zum Bildungserlebnis, sondern wird auch zum Fanal seiner eigenen Wiederholung. WENIGER nimmt eine fast gleichlautende Formulierung aus dem Jahr 1930 acht Jahre später wieder auf und schreibt: „Die Kräfte, die im Kriegserlebnis liegen, werden aus dem Zustand bloßer Erinnerung entbunden. Nun haben wir einen Maßstab für das, was zu gelten habe, in der vor uns liegenden Aufgabe.“ (1938, S. 187)

Ein Hauptziel militärischer Erziehung ist die Schaffung einer Erziehungsgemeinschaft „als höchste(r) Form des Friedensdienstes“ (1938, S. 141), wobei mit „Friedensdienst“ alle Aktivitäten der Soldaten zwischen den Kriegen (und dies ist WENIGERS Friedensperspektive!) gemeint sind. Das weitergehende und wünschenswerte Ziel der „Kampfgemeinschaft“ erscheint WENIGER nur unter den Bedingungen des Krieges selbst erreichbar (ebd.). Nach WENIGER darf es keinen vage ausgestalteten Gehorsam geben, vielmehr muß er ein „absoluter“ oder „striktter Gehorsam“ sein (1941, S. 203). Allerdings soll der Gehorsam gleichsam dynamisiert werden, und zwar mit dem Ziel höchster Ergiebigkeit. Die Offiziere sollen „selbständige Überzeugungen“ und die Unterführer ein „eigengewachsenes Urteil, geistige und sittliche Unabhängigkeit“ (1941, S. 205) haben.

Jedoch strebt WENIGER weder so etwas wie eine Willensfreiheit noch einen Ermessensspielraum an, sondern wendet sich nur gegen eine gedankenlose bis gleichgültige Befehlserfüllung, die seiner Ansicht nach zu einer Befehlsverfehlung führen kann. Die Befehle sollen geistig durchdrungen und so in ihrem Wesensgehalt besser erkannt werden, damit sie auch tatsächlich „befehlsgemäße“ Handlungen bewirken. Auf diese Weise wird der Gehorsam überhaupt erst absolut. Unser Pädagoge hat also die Absicht, Offiziere und Unteroffiziere quasi zu „Hermeneutikern“ heranzubilden.

Mit solch ausgeklügeltem Gehorsamsverständnis liefert WENIGER selbst ein Beweisstück für seine Überzeugung, die Pädagogik in den Dienst der Kriegsführung zu stellen. Die Wehrmacht des NS-Regimes soll wirksamer agieren als das kaiserliche Heer. Hierbei kann die Militärpädagogik eine wirkungsvolle Unterstützung leisten. So steht dann auch im Lehrbuch von 1938:

„Die pädagogische Theorie der Wehrmachtserziehung ist an die gleiche Voraussetzung gebunden wie alle übrigen wehrwissenschaftlichen Theorien. Ihr Bemühen um die Auswertung der Kriegserfahrungen hat dieselbe Reichweite und dieselben Grenzen wie die anderen Versuche, aus den Kriegserfahrungen zu einer Lehre vom Krieg zu kommen. Sie will das erzieherische Handeln nicht bevormunden, sondern ihm die positiven Hilfen übermitteln, die sich in der Erfahrung bewährt haben.“ (1938, S. 291)

Es löst schon Erstaunen aus, wenn man erkennt, mit welcher Unbefangenheit und Selbstverständlichkeit, mitunter auch euphemistischen Verklärung WENIGER das Militär und den Krieg als erstrebenswerte Phänomene hochschätzte. Am erstaunlichsten ist wohl seine völlige Ausblendung des Staates, in dessen Dienst das Militär stand. Als befände sich die deutsche Wehrmacht außerhalb des NS-Staates und als sei der von Deutschland entfesselte Zweite Weltkrieg nichts anderes als eine moralische Bewährungsprobe „deutschen Soldatentums“. Deshalb brauchte auch WENIGER kaum *unmittelbare* Zustimmungserklärungen für den Nationalsozialismus zu formulieren.

Die „relative“ Zurückhaltung gegenüber dem Regime, bei allerdings affinem Denken, ändert sich nachdrücklich im Jahre 1944 mit der Arbeit „Die Erziehung des deut-

schen Soldaten“ (1944). WENIGER hat nach dem Ende des „Dritten Reichs“ behauptet, die pronazistischen Sätze seien ihm reingeschrieben worden. Dies klingt allerdings wenig überzeugend bei einem Autor, der 1936 geschrieben hatte: „wir stehen erst am Anfang einer neuen Wehrepoche, deren Anbruch wir der elementaren Wucht der nationalsozialistischen Idee verdanken“ (1936, S. 399) und in dessen Hauptwerk beispielsweise nachzulesen ist: „Der wahre Optimismus, zu dem es sich durchzuringen gilt, glaubt aber an die unzerstörbaren Kräfte der Rasse und des Volkes“ (1938, S. 238) oder – gegen die Drillbefürworter und Erziehungskritiker gerichtet –

„Aber dann wäre das Gegenmittel nicht so sehr der Drill, der vielmehr nur der vorläufigen Sicherung der Ordnung und Manneszucht zu dienen hätte, als die Neubildung eines gesunden Soldatentums durch Vorbild, Beispiel, Reinigen der Atmosphäre, Ausmerzen verderbter Glieder. Weil das so ist, bedeutet der Ruf: ‚Mehr Drill, weniger Erziehung‘ immer einen Mangel an Vertrauen in die politische Führung des Volkes und in seine ererbte oder neugewonnene Gesundheit.“ (1938, S. 50)

Es läßt sich ohne Übertreibung feststellen: WENIGER kam den Nazis ideologisch entgegen und er hat ihnen mit seinen geistigen Aktivitäten sicher mehr genützt, als wenn er wie viele Lehrer durch NS-Mitgliedschaft bloßer „Mitläufer“ geworden wäre. Er hatte schon mehr Profil als seine pädagogische Klientel. Warum sollte er also um Mitgliedschaft nachfragen, wenn er als geistiger Strategie zugunsten des Nationalsozialismus wirksam tätig war? WENIGERS oft recht eindeutige Passagen lassen sich schwerlich von nationalsozialistischen Äußerungen unterscheiden. BERND MÜTTER (1992, S. 94) versuchte mühsam nachzuweisen, daß sich WENIGERS Kriegsrede vom 12.4.1944 in St. Cloud (Archiv GÖ) von einer etwa zeitgleichen HIMMLER-REDE abhebe. Jedoch, in welchen Vergleich hat sich da der Apologet WENIGERS begeben!

Aber jenseits davon drängt sich die Frage auf: Hätte WENIGER etwa ohne die beiden Schlußabschnitte in seiner Schrift „Die Erziehung des deutschen Soldaten“ (1944) Distanz zum NS-Regime gehalten? Unterstellen wir hier einmal zu seinen Gunsten den unwahrscheinlichen Sachverhalt, er hätte die den Nationalsozialismus unmittelbar verherrlichenden Parteien in dieser Schrift nicht geschrieben, so bleibt doch festzustellen, daß er mit seiner Militärpädagogik zu einem führenden Propagandisten nationalsozialistischer Kriegspolitik wurde, und zwar schon bevor die Regierung der „nationalen Erhebung“ den Ausbruch des Zweiten Weltkriegs inszenierte und noch viel eher, als JOSEPH GOEBBELS mit gleichem Sinngehalt die Formel vom „totalen Krieg“ schuf:

„Der Krieg der Zukunft wird ein vollständiger sein, in dem die Berufssoldaten und die aktive Truppe nur einen Bruchteil des aufgebotenen wehrhaften Volkes ausmachen werden. Es wird sich nicht nur darum handeln, die aktive Wehrmacht zum Siege zu führen, sondern eben ein ganzes Volk in der Mannigfaltigkeit seiner Anlagen und Kräfte.“ (1937, S. 237 und fast wörtlich übereinstimmend: 1938, S. 177)

WENIGER kommt an keiner Stelle die Frage, ob es von pädagogischer Verantwortung zeugt, die deutsche Jugend für einen Krieg unter nationalsozialistischer Führung zu erziehen. Ein moralisches Kriterium findet sich in keiner der zahlreichen Publikationen, es sei denn die häufiger mal beschworenen „höheren sittlichen Werte“ deutschen Soldatentums sollten dafür gehalten werden. Auch gibt es bei WENIGER keine Reflexion über die Rolle des Militärs im Staat. Statt dessen faselt er von „sittliche(r) Grundkraft“, „Ehre“, „Treue“ und „Manneszucht“ des deutschen Militärs (1944, S. 50). So stellt sich ihm der Krieg als das Phänomen der großen „Bewährung“ dar.

ERICH WENIGER hegt keinen Zweifel an der Ehrenhaftigkeit der Wehrmacht, die er mit seiner Militärpädagogik an nicht untergeordneter Stelle nach Kräften unterstützte. Man kann sich schwerlich vorstellen, daß ein Hochschullehrer, der schon zur Zeit der Weimarer Republik Geschichtsdidaktik und staatsbürgerliche Erziehung zu Schwerpunk-

ten seiner Lehre und Forschung gemacht hatte, sich nicht über das grundsätzliche Verhältnis von Wehrmacht und NS-Staat klar werden konnte. Die Wehrmacht war zu keinem Zeitpunkt unpolitisch, und sie bot nie die Möglichkeit zur „inneren Emigration“.

Der Militärhistoriker MANFRED MESSERSCHMIDT faßt zusammen, was sich aus vielen Einzeluntersuchungen ergibt und was für das hier dargestellte Problem relevant ist:

„Das Militär war also nur ein Wasserträger unter vielen anderen, aber ein prominenter und zudem potentiell der mächtigste. Überdies der Wasserträger, der die junge Mannschaft der Nation auszubilden und dann im Kriege den Zielen des Führers dienstbar zu machen hatte. Er hat dies getan, wie es besser schwerlich möglich war.“ (MESSERSCHMIDT 1986, S. 47)

ERICH WENIGER war nicht nur Soldat und Offizier des kaiserlichen Heeres im Ersten Weltkrieg sowie Offizier und Militärpädagoge der Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg, er war auch nach 1945 davon überzeugt, daß das deutsche Militär sich als unverzichtbar erwiesen hatte.

3. Militärische Beratertätigkeit in der ADENAUER-ÄRA und Fortführung der militärpädagogischen Theorie

Erst nach einer fünfjährigen Pause veröffentlichte WENIGER 1949 wieder einen das Militär betreffenden Beitrag. Es war sein Aufsatz über HEINRICH VON STÜLPNAGEL (1949). Ein Jahr später folgte der militärhistorische Aufsatz über CLAUSEWITZ in der KAEHLER-FESTSCHRIFT (1950). Aber erst ab 1952 publizierte WENIGER wieder regelmäßig spezifisch militärpädagogische Beiträge.

Sie begannen mit dem Vortrag „Gesellschaftliche Probleme eines deutschen Beitrages zur europäischen Verteidigung“ (ARCHIV FR, N 488/45) und endeten 1960, ein Jahr vor WENIGERS Tod, mit „Soldatische Tradition in der Demokratie“ (1960). Um zu verstehen, warum WENIGER sich gerade in dieser Zeit wieder militärpädagogisch äußerte, muß der politische und biographische Zusammenhang hergestellt werden.

Unter dem Einfluß der amerikanischen Außenpolitik und auf dem Hintergrund des „Kalten Krieges“ zwischen West und Ost wurde es ab 1950 in der Bundesrepublik wieder möglich, über die Einrichtung neuer Streitkräfte zu sprechen. Die öffentliche Meinung stand für eine Wiederbewaffnung zwar nicht günstig, aber diese Situation konnte mit wirtschaftlichen und politischen, nicht zuletzt auch mit ideologischen Mitteln verändert werden. Einer der Machtfaktoren war ohne Zweifel die Wissenschaft, die sich aufgrund ihres Kenntnispotentials und ihres auf Autorität beruhenden Ansehens wirkungsvoll in den Dienst der politischen und sozialpsychologischen Propaganda stellen konnte. Dies geschah nicht nur über wissenschaftliche Publikationen, sondern auch über Beratung und sogenannte Sachverständigengutachten in politischen Gremien. Um das öffentlichkeitswirksame Potential der Wissenschaft für politische Zwecke zu nutzen, bedurfte es keiner großen Zahl von Personen. Die Willfähigen waren leicht und schnell zusammenzubringen.

Im Zuge der Wiederaufrüstung kam es im Bundeskanzleramt unter der ersten Kanzlerschaft KONRAD ADENAUERS zur Einrichtung einer Abteilung mit dem etwas umständlichen Titel „Der Beauftragte des Bundeskanzlers für die mit der Vermehrung der alliierten Truppen zusammenhängenden Fragen“. Hinter der Bezeichnung verbirgt sich die Vorgängereinrichtung des späteren Bundesverteidigungsministeriums. Da die Formulierung nicht nur dem zu einem einfachen Wortschatz neigenden ADENAUER zu kompli-

ziert erschien, sondern sie sich auch im Amtsgebrauch zur schnellen Kennzeichnung für die gemeinte Institution schlecht eignete, bürgerten sich bald die ebenso verharmlosenden Bezeichnungen „Amt Blank“ oder „Dienststelle Blank“ ein, so genannt nach dem Leiter der Abteilung.

Seit 1952 trug sich das Amt Blank mit der Überlegung der Einrichtung einer „Gutachtergruppe Personal“, die für die Auswahl der Bewerber für alle höheren Offiziersstellen zuständig sein und die Funktion haben sollte, vor der Öffentlichkeit einen entgegen militärischer Tradition demokratischen Entscheidungsprozeß zu demonstrieren. Deshalb sollten der Gutachtergruppe nicht nur Militärs, sondern auch „Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens“ angehören. Zur formellen Konstituierung des schließlich „Personalgutachterausschuß“ (PGA) genannten Gremiums kam es erst drei Jahre später durch ein eigens dafür geschaffenes Gesetz, das der Bundestag im Juli 1955 verabschiedete. Im Gesetzentwurf und in einem Bericht des Sicherheitsausschusses des Deutschen Bundestags, beide von 1953, wurde die geplante Gutachtergruppe noch „Personalauschuß“ genannt (ARCHIV FR, Findbuch BW 27).

Die Zusammensetzung des Personalgutachterausschusses basierte auf einer Vorschlagsliste, die vom Bundestag zusammen mit der Verabschiedung des Personalgutachtergesetzes bestätigt wurde. Die auf der Vorschlagsliste genannten Zivilmitglieder hatten sich schon in den Jahren zuvor als militärische Berater des Amts Blank bewährt. Die Arbeit des PGA erstreckte sich im wesentlichen über zweieinhalb Jahre. Im Dezember 1957 legte der Ausschuß den Abschlußbericht vor. Im März 1958 beschloß daher der Bundestag eine Reduzierung des Gremiums auf zehn Mitglieder. Die endgültige Auflösung erfolgte erst im September 1967. Der PGA verfügte über eine Geschäftsstelle, die beim Bundespräsidialamt geführt wurde (ebd.). Dies hatte die symbolische oder auch propagandistische Funktion, die Bundeswehr als eine parteiübergeordnete Einrichtung aller Deutschen, zumindest der der Bundesrepublik, erscheinen zu lassen.

WENIGER gehörte dem PGA in dessen Hauptarbeitsperiode von Juli 1955 bis März 1958 an. Ab Mitte 1958 wurde er Mitglied im Beirat der „Inneren Führung“. Dies geht aus seinem Schreiben an den Bundesminister für Verteidigung, FRANZ JOSEPH STRAUB, vom 16.6.1958 hervor, wo es unter anderem heißt:

„In der Überzeugung, daß der geplante Beirat gute Dienste bei der Wahrung der Kontinuität der Inneren Führung leisten wird, nehme ich die mich ehrende Berufung in den ‚Beirat für Fragen der Inneren Führung der Bundeswehr‘ mit verbindlichem Dank für das geschenkte Vertrauen an.“ (ARCHIV FR, N 488/4, Bl. 11)

Als Ratgeber und Gutachter war WENIGER schon seit Frühjahr 1952 für das Amt Blank aktiv. In dieser Funktion beteiligte er sich auch an mehreren Sachverständigentagungen in der Akademischen Bundesfinanzschule Siegburg, so im April 1952, April 1953, Ende September 1953 und Ende Oktober 1953 sowie an der Tagung in Bad Tönisstein im September 1954 (ARCHIV FR, N 488/23).

Seit Konstituierung des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ gehörte WENIGER auch diesem wichtigsten bildungspolitischen Gremium der ADENAUER-ÄRA an (AUSSCHUß 1955, S. 3 f.). Dort wurde er auch initiativ für die „Empfehlung aus Anlaß des Aufbaus der Bundeswehr“ vom 5. Juli 1956 (AUSSCHUß 1957, S. 17–21) und prägte die Hauptgedanken dieser Verlautbarung, wie dies auch ein Vergleich mit seinem Entwurf zeigt (ARCHIV FR, N 488/10).

Die Bestrebungen zu einer deutschen Wiederbewaffnung brachten es mit sich, daß WENIGER nicht nur praktisch als Berater, sondern auch theoretisch als Erziehungswissenschaftler zugunsten einer Wiederbewaffnung der Bundesrepublik Deutschland hervor-

trat. Dabei knüpfte er an seine militärpädagogischen Schriften aus der Periode der nationalsozialistischen Herrschaft an. Er war überzeugt, daß sein militärpädagogischer Ansatz auch unter den veränderten staatlichen Bedingungen fruchtbar war, und so schickte er seine 1942 verfaßte Broschüre „Die geistige Führung der Truppe“ an das Referat für „Innere Führung“ der Dienststelle Blank zur Auffüllung der dortigen Handbibliothek, wobei er im Begleitschreiben vom 15. Mai 1952 scheinbar arglos formulierte: „Ich habe es flüchtig noch einmal angesehen und nichts gefunden, was nicht seine Gültigkeit behalten hat, wenn es auch natürlich in unsere Verhältnisse übertragen werden muß.“ (ARCHIV FR, N 488/1, Bl. 45) Schon in einem Vortrag ließ er keinen Zweifel an der von ihm getroffenen Grundentscheidung aufkommen:

„Unsere Beratungen, wenn ich den Sinn unserer Zusammenkunft recht verstehe, nehmen keine Stellung zu der Frage, ob deutscher Beitrag zur europäischen Verteidigung oder nicht, ob Wiederbewaffnung und Truppendienst oder nicht [...] Wir wollen vielmehr gemeinsam überlegen, was geschehen müsse oder könne, wenn unser Beitrag zur europäischen Verteidigung wirklich in der Form eines neuen Waffendienstes geleistet werden muß [...]“ (ARCHIV FR, N 488/45, S. 1)

Da die neuen (west-)deutschen Streitkräfte zunächst als Teil einer Europa-Armee gedacht waren, konzentrierte WENIGER seine Überlegungen im Hinblick auf diese Militärorganisation. Da es für ihn 1953 nicht mehr um die „Erziehung des deutschen Soldaten“ ging, wie noch neun Jahre zuvor, gab er nun dem übernational konzipierten „Soldatentum“ auch eine breitere Legitimationsbasis: „Die Europa-Armee steht im Dienste einer neuen europäischen Rechts- und Friedensordnung zur Sicherung der Freiheit und ist damit ein Gebilde ganz neuer Art und ohne eigentliche Vorbilder in der Vergangenheit.“ (1953b, S. 158)

Als dann 1954 die französische Nationalversammlung es ablehnte, den Vertrag über eine Europäische Verteidigungsgemeinschaft (EVG) von 1952 zu ratifizieren, hatte dies für WENIGERS Theorie keine Konsequenz, denn 1955 wurde die Bundesrepublik in die NATO aufgenommen. Es ließ sich jetzt nur nicht mehr von einer „Europa-Armee“ sprechen, dafür aber vom deutschen „NATO-Beitrag“, was WENIGER prinzipiell gleichartige Aussagen ermöglichte.

WENIGER glaubte am Beginn seines Beitrags „Gesellschaftliche Probleme eines deutschen Beitrages zur europäischen Verteidigung“ von 1952 die mit der Wiederaufrüstung verbundenen Fragen als geradezu schicksalhaft deuten zu müssen (ARCHIV FR, N 488/45, S. 1), so wie er später scheinhaft noch von „bitteren Notwendigkeiten“ sprach (1957, S. 3 und 1959, S. 350). Es ging ihm angeblich um die Verteidigung von Freiheit, Demokratie, Recht und Menschenrechte (ARCHIV FR, N 488/45, S. 3 und 26; 1953a, S. 60; 1959, S. 353).

Die deutschen Streitkräfte sollten dies seiner Ansicht nach effektiv, mit Disziplin, aber ohne sinnlosen Drill bewirken; er sprach sich gegen den „Kommißgeist“ aus, weil dieser den Soldaten an der Identifikation mit seiner Aufgabe hindern würde (ARCHIV FR, N 488/17, S. 17; 1953c, S. 398 f.; 1957, S. 3). Dafür sollte lieber „sportlicher Wett-eifer“ Raum greifen (1955, S. 4; ARCHIV FR, N 488/45, S. 26). Im übrigen sollten die Soldaten „nach modernen pädagogischen Grundsätzen“ (ebd. S. 28) ausgebildet werden, was auch immer er darunter verstanden wissen wollte.

WENIGER, der sich nicht nur als Reformers verstand, sondern innerhalb der Gruppe der Befürworter der Wiederaufrüstung dies auch war, vertrat mit WOLF GRAF VON BAUDISSION zusammen maßgeblich das Konzept „Staatsbürger in Uniform“ bzw. „Bürger in Uniform“ (BAUDISSION 1992). Er wollte damit hervorheben, daß der Waffendienst für

den Bürger ein Recht zur Selbstverteidigung darstellte. Zugleich galt ihm dieses Recht als Pflicht im Rahmen der politischen „Verantwortung“ des Bürgers. Wehrdienst wurde damit als Teil der staatsbürgerlichen Existenz aufgefaßt. Deshalb strebte er auch an, das Militär in den Staat zu integrieren, denn es sollte keine politische Eigendynamik annehmen. Auch eine bloße Distanz zum Staat hielt er für keine befriedigende Lösung. Die Soldaten sollten nämlich an das „glauben“, wofür sie kämpften. Zugleich wandte er sich gegen eine „allzustarke Kritik“ an den Streitkräften, weil er fürchtete, dies könnte zu einer Gleichgültigkeit gegenüber den „Grundlagen der Demokratie“ führen. Diese Befürchtung, die er noch 1959 hegte, nachdem die Bundeswehr schon drei Jahre bestanden hatte, deutet zumindest an, daß er das Prinzip der Rückkopplung des Militärs an den demokratischen Rechtsstaat damals als noch nicht gesichert ansah (1959, S. 350, 353 f., und 374; 1953a, S. 58 f. und 65; 1953b, S. 158; 1953c, S. 397 und 399; 1955, S. 2).

Politische Erziehung und Bildung fungierten in WENIGERS Theorie als maßgebliche Mittel, die angestrebte Integration von Militär und zivilem Staat zu erreichen. Den Berufsschulen und den höheren Schulen, in denen die Jugendlichen unmittelbar vor Absolvierung ihres Wehrdienstes unterrichtet wurden, stellte WENIGER die Aufgabe, ein grundsätzliches politisches Verständnis für die Streitkräfte zu vermitteln. Da andererseits der Soldat während seines Militärdienstes Bürger bleibe, müsse auch in dieser Zeit die politische Bildung fortgesetzt werden. Der Militärdienst sei ein neuer Erfahrungsbereich und schaffe neue politische Einsichten, die der geistigen Einordnung bedürften. Der Erfolg des politischen Unterrichts hänge wesentlich vom „Geist der Truppe“ ab, der nicht im Widerspruch zu den erklärten Zielen stehen dürfe (1953b, S. 160; 1955, S. 2 f.). Wie noch in anderen Zusammenhängen bezog sich WENIGER zur Bekräftigung seiner Argumentation ausdrücklich auf die – von ihm konzipierte! – Bundeswehr-Empfehlung des „Deutschen Ausschusses“ von 1956 (1956, S. 579; 1959, S. 352–354; AUSSCHUß 1957).

WENIGER verkannte nicht die antimilitaristische Stimmung, die nach 1945 in der Bevölkerung bestand. Die besonders bei der Arbeiterschaft und bei der Jugend aller Sozialschichten vorhandene Gegnerschaft hielt er am ehesten durch die Integration der oppositionellen Kräfte in den Staat für überwindbar (1956, S. 577 f.).

Betrachtet man WENIGERS militärpädagogische Beiträge der 1950er Jahre unter dem Aspekt der historischen Schuld der Deutschen, insbesondere im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg, so ist man schon erstaunt, mit welcher Unbefangenheit er zur Geschichtslegende neigte. So sprach er vom Argwohn der Franzosen gegen die deutsche Wiederbewaffnung, womit eben zu rechnen sei, „auch wenn wir sie (die französischen Sorgen; K.B.) für grundlos halten“ (ARCHIV FR, N 488/17, S. 9). Aber er ging noch weiter, indem er gerade die deutschen Streitkräfte für berufen erklärte, „im Inneren Gefüge der künftigen Europa-Armee den eigentlichen Gehalt und die reine Form zu geben“ (ARCHIV FR, N 488/17, S. 9). Und, als sei das noch immer zu bescheiden formuliert, ergänzte er: „Wir bringen in der Tat die größte Unbefangenheit mit und sind, wenn wir nur wollen, am wenigsten durch Tradition belastet.“ (ARCHIV FR, N 488/17, S. 9) Eine solche Naivität im Umgang mit der eigenen Geschichte hat allerdings nicht jene Unschuld, die sie vorspiegelt. Dies zeigt der Kontext:

„Auf der anderen Seite besteht ferner eine panische, mit Bewunderung gemischte Angst vor der militärischen Tüchtigkeit der Deutschen. Wiederum eine Paradoxie: Man sieht ein, wie dringend man diese Tüchtigkeit für die europäische Verteidigung braucht, zugleich fürchtet man sie [...]“ (S. 12).

Aus solchen Sätzen spricht eine nationale Selbstgefälligkeit, die gänzlich unangemessen ist, vor allem im Zusammenhang mit dem deutschen Militär, von dessen angeblicher Tüchtigkeit gesagt werden muß – wenn man es schon wie WENIGER für wichtig erachtet, nach Erfolgskategorien zu urteilen –, daß sie im Zweiten Weltkrieg zur bedingungslosen Kapitulation führte. Davon ist freilich bei WENIGER nicht die Rede, dafür von dem „begreiflichen Widerwillen und Argwohn derer, die in den letzten Jahren als Militaristen, Kriegsverbrecher und Steigbügelhalter des Nationalsozialismus diffamiert wurden“ (S. 14), von „hervorragende(n) Männer(n), die nach unserer Überzeugung zu unrecht verurteilt sind [...]“ (S. 15) und von der „jahrelange(n) Diffamierung des deutschen Soldaten“ (ARCHIV FR, N 488/45, S. 2; 1953a, S. 57). Diese Argumente ließen sich ernsthaft diskutieren, wenn sie nicht durch geradezu systematische Ausblendung der jüngsten, und von ihm selbst erlebten und an nicht untergeordneter Stelle gestalteten Vergangenheit ein einseitiges und schiefes Geschichtsbild vermittelten. Zu diesem gehört auch die Selbstüberhöhungslegende des Offiziers, daß „nicht wenige von uns seinerzeit vor dem Nationalsozialismus in die Wehrmacht emigrierten“ (1959, S. 349 f.) und dort – das hätte er ruhig ergänzen dürfen – dem Nationalsozialismus bei seinen verbrecherischen Eroberungszügen durch West-, Nord- und Osteuropa dienstbar waren.

Eine solche Berufsentscheidung zugunsten der Wehrmacht mit der Elendsrolle der Emigranten in gedankliche Verbindung zu bringen und die Täterrolle als Opferrolle zu stilisieren, zeugt von einer elementaren moralischen Ignoranz bezüglich des Problems der Verfolgung (WALTER 1992, insbesondere S. 74 f.). Dagegen nimmt sich die teilweise Umdeutung der preußisch-deutschen Heeresgeschichte zugunsten einer „revolutionären“ und „fortschrittlichen“ Tradition geradezu harmlos aus (ARCHIV FR, N 488/45, S. 5–21 und fast durchgehend gleicher Wortlaut: 1959, S. 358–370).

4. Resümee

Das Interesse der Untersuchung galt der Frage, ob es in WENIGERS Publikationen theoriebezogene Aussagen zum Verhältnis von Militär und Pädagogik gibt, die einen spezifisch didaktischen Ansatz verdeutlichen. Dies läßt sich eigentlich erwarten, weil mit der Blickrichtung aufs Militär WENIGER sein Interesse auf ein geschichtliches Phänomen richtet, für das an sich seine Geschichtsdidaktik zuständig sein müßte. Statt aber hierbei auch für das Militär eine didaktische Konzeption zu entwickeln, reduziert er sein Verhältnis zu ihm auf eine unkritische Begeisterung. Seine persönlich enge Beziehung zum deutschen Militär läßt ihn dieses uneingeschränkt positiv bewerten, wobei es ihm irrelevant erscheint, im Rahmen welches politischen Systems sich das Militär als dienstbar erweist. Es ist schon auffällig, mit welcher Ignoranz WENIGER das Militär als eine vom Staats- und Regierungssystem unabhängige Institution betrachtet.

Höchstens im Zusammenhang seiner Reflexion des soldatischen Gehorsams didaktisiert WENIGER den militärpädagogischen Gegenstand, indem er die Frage stellt, wie es wohl am besten anzustellen ist, daß der Befehl in seinem Wesenskern, also seiner zentralen Intention nach aufgefaßt und entsprechend befolgt wird. Die didaktische Lösung liegt für WENIGER in einer hermeneutischen Konstruktion, durch die er dem Befehlsempfänger auferlegt, den innersten Sinn des Gemeinten interpretatorisch zu erschließen. Solche Auslegungskünste traut er freilich nur den Offizieren zu, weil er diesen unter-

stellt, daß sie dazu im Unterschied zu den „einfachen“ Soldaten dank besserer intellektueller Befähigung auch in der Lage sind.

Nirgendwo sonst als bei den Überlegungen zu Befehl und Gehorsam hat ERICH WENIGER über seinen Militärenthusiasmus hinaus so etwas wie einen didaktischen Ansatz als Teil seiner Militärpädagogik versucht. Sein Bemühen ist aber auch hier äußerst begrenzt angelegt. So präsentiert sich WENIGERS Pädagogisierung des deutschen Militärs im wesentlichen in einer bekenntnishaften Argumentation, die dem Militär eine didaktische Funktion unterstellt, diese aber nicht nachzuweisen vermag.

Quellen

Vorbemerkung zur Zitierung:

Die ungedruckten Quellen werden unter Angabe des Archivs und des Bestands sowie gegebenenfalls der Band- und Seitenzahl zitiert.

Die gedruckten Quellen (ERICH WENIGER) werden nur mit Jahreszahl (und Seitenzahl) zitiert, ohne nochmalige Benennung des Namens WENIGER.

Ungedruckte Quellen:

Archiv FR: Bundesarchiv – Militärarchiv – Freiburg i.Br.: Bestand N 488 (ERICH WENIGER) und Bestand BW 27 (Bundeswehr).

Archiv GÖ: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Handschriftenabteilung: Bestand Cod. Ms. H. NOHL 591 (Briefe ERICH WENIGERS an HERMAN NOHL) und Bestand WENIGER 8.08 (Maschinenscript: Vortrag vom 12.4.1944).

Gedruckte Quellen (ERICH WENIGER):

1920: Rezension: HENKE, K.: Infanterie-Regiment Bremen im Felde 1914 bis 1918. Bremen 1919. In: Die Schwarzburg. HOCHSCHULMONATSSCHRIFT. Jg. 2 (1920), H. 10/11, S. 213.

1926a: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik. Leipzig/Berlin 1926 (Habilitationsschrift).

1926b: Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914. In: DIE ERZIEHUNG. Jg. 1 (1926), S. 159–170.

1929: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: DIE ERZIEHUNG. Jg. 4 (1929), S. 577–591.

1930: Das Bild des Krieges. Erlebnis, Erinnerung, Überlieferung. In: DIE ERZIEHUNG. Jg. 5 (1930), S. 1–21.

1936: Bücher über Soldatentum und Wehrerziehung. In: DEUTSCHE ZEITSCHRIFT. 49. Jahrgang des Kunstwarts. H. 9/10, Juni/Juli 1936, S. 397–400.

1937: Gedanken über den Wert von Kriegserinnerung und Kriegserfahrung. In: MILITÄRWISSENSCHAFTLICHE RUNDSCHAU. Jg. 2 (1937), H. 2, S. 231–245.

1938: Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung. Berlin 1938.

1940: GOETHE und die Generäle. In: Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts Frankfurt a.M. 1936–1940. Herausgegeben von ERNST BEUTLER. Halle a.d.S. 1940, S. 408–593.

1941: Führerauslese und Führereinsatz im Kriege und das soldatische Urteil der Front. II. Teil: Der Feldherr als Erzieher. In: MILITÄRWISSENSCHAFTLICHE RUNDSCHAU. Jg. 1941, H. 3 (Sept. 1941), S. 198–206.

1942: Die geistige Führung der Truppe. Kiel 1942, 39 S.

1944: Die Erziehung des deutschen Soldaten. Paris 1944.

1949: Zur Vorgeschichte des 20. Juli 1944. HEINRICH VON STÜLPNAGEL. In: DIE SAMMLUNG. Jg. 4 (1949), S. 475–492.

1950: Philosophie und Bildung im Denken von CLAUSEWITZ. In: Schicksalswege deutscher Vergangenheit. Festschrift für SIEGFRIED KÄHLER zum 65. Geburtstag. Düsseldorf 1950, S. 123–143.

1952: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim o.J. (1952).

1953a: Bürger in Uniform. In: DIE SAMMLUNG. Jg. 8 (1953), S. 57–65.

1953b: Thesen als Vorbericht über die Aufgaben der politischen Erziehung in der Truppe. In: DIE SAMMLUNG. Jg. 8 (1953), S. 158–160.

1953c: Bürger in Waffen (Ein Nachwort). In: DIE SAMMLUNG. Jg. 8 (1953), S. 396–399.

1955: Die europäische Verteidigung und ihre Bedeutung für die pädagogischen Aufgaben in der Berufserziehung. In: MITTEILUNGEN FÜR DIE BERGBERUFSSCHULEN DER WESTFÄLISCHEN BERGGEWERKSCHAFTSKASSE. Nr. 2 vom 4.3.1955, S. 1–8.

1956: Die Erziehung des Soldaten. In: DIE SAMMLUNG. Jg. 11 (1956), S. 577–580.

1957: Wiederbewaffnung als erzieherisches Ziel. In: NEUES SOLDATENTUM. Jg. 1 (1957), H. 1, S. 3–5.

- 1959: Die Gefährdung der Freiheit durch ihre Verteidiger. In: Schicksalsfragen der Gegenwart. Handbuch politisch-historischer Bildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Verteidigung, Innere Führung. Bd. 4: Nationale und übernationale Wirklichkeiten. Tübingen 1959, S. 349–381.
- 1960: Soldatische Tradition in der Demokratie. In: DIE NEUE GESELLSCHAFT. Jg. 7 (1960), H. 1, S. 196–203.

Literatur

- AUSSCHUß: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten. Folge 1. Stuttgart 1955.
- AUSSCHUß: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten. Folge 2. Stuttgart 1957.
- BAUDDISSIN, W. GRAF VON: Zum Konzept der Inneren Führung – in dankbarer Erinnerung an ERICH WENIGER. In: BILDUNG 1992, S. 163–171.
- BEUTLER, K.: Die Erziehungswissenschaft in der Weimarer Republik und die Frage ihrer Anfälligkeit für den Faschismus. In: FORUM WISSENSCHAFT. Studienheft 5 (1988), S. 43–45.
- BEUTLER, K.: Deutsche Soldatenerziehung von Weimar bis Bonn. Erinnerung an ERICH WENIGERS Militärpädagogik. In: PÄD EXTRA & DEMOKRATISCHE ERZIEHUNG. Jg. 2 (1989). H. 7/8, S. 47–53.
- BEUTLER, K.: Militärpädagogische Aspekte bei ERICH WENIGER. Zum kriegsfördernden Beitrag geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: FORUM WISSENSCHAFT, Studienheft 9 (1990), S. 60–72.
- BEUTLER, K.: ERICH WENIGERS Militärpädagogik in später Wahrnehmung – Eine Zwischenbilanz. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Jg. 40 (1994), H. 2, S. 291–301.
- BEUTLER, K.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung – ERICH WENIGER. Frankfurt a.M./Bern (Peter Lang Verlag) 1995.
- BIESEWIG, G.: Der Erste Weltkrieg als Erfahrung und Ideologie. In: Literatur – Faschismus – Leser. Herausgegeben von HASKO ZIMMER. Dortmund 1985, S. 31–83.
- Bildung und Soldatentum. Die Militärpädagogik ERICH WENIGERS und die Tradition der Erziehung zum Kriege. Herausgegeben von DIETRICH HOFFMANN und KARL NEUMANN. Weinheim 1992.
- HERBART, J. F.: Die Pädagogik HERBARTS. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Vorwort von HERMAN NOHL. Weinheim 1952.
- JÜNGER, E.: Feuer und Blut. Leipzig o.J. (1929).
- MESSERSCHMIDT, M.: Grundzüge der Geschichte des preußisch-deutschen Militärs. In: Militärische Sozialisation. Herausgegeben von HANS-JOCHEN GAMM. Darmstadt 1986, S.17–57.
- MÜTTER, B.: Zwei ‚Bewältigungen‘ des Kriegserlebnisses: ERICH WENIGERS Geschichtsdidaktik und seine Militärpädagogik zwischen den beiden Weltkriegen. In: BILDUNG 1992, S. 69–96.
- SCHWENK, B.: ERICH WENIGER – Leben und Werk. In: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – ERICH WENIGER. Herausgegeben von ILSE DAHMER und WOLFGANG KLAFFL. Weinheim/Berlin 1968, S. 1–33.
- SIEMSEN, B.: Der andere WENIGER. Eine Untersuchung zu ERICH WENIGERS kaum beachteten Schriften. Unveröff. Dissertation, Universität Dortmund 1994. (Die Dissertation wird 1995 veröffentlicht im Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. u.a.O.)
- WALTER, H.-A.: „...wo ich im Elend bin“ oder „Gib dem Herrn die Hand, er ist ein Flüchtling“. Ein Essay. Frankfurt a.M. 1992.

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen JANUSZ KORCZAK

Wer die Gedenkstätte *Yad Vashem* in Jerusalem besucht, wird beeindruckt sein von der Einheit aus wissenschaftlicher Dokumentation der Vernichtung jüdischen Lebens und jüdischer Kultur, aus einer künstlerisch anspruchsvollen Ästhetik, die zu Gedenken und Trauer herausfordert, und einer heiteren Landschaft, die die Darstellung unmenschlichster Verbrechen schmerzhaft kontrastiert. *Yad Vashem* stärkt den Willen eines Volkes, aus erfahrenem Leid Kraft zum Leben zu finden – in Israel.

Dem Andenken der 1,5 Millionen umgebrachten Kinder ist ein unterirdischer Raum gewidmet. Fotos ermordeter Kinder führen in eine nachtfinstere Halle, in der fünf Kerzen zu einem Universum voller Sterne reflektiert werden. Aus der Tiefe erklingen die Namen der getöteten Kinder, ihr Alter und ihr Geburtsort.

Draußen in der Gartenanlage steht das Denkmal *Korczak und die Kinder des Ghettos*. KORCZAK umfaßt in der Darstellung mit einer übergroß stilisierten Hand eine Gruppe von Kindern. Dieser Ort gemahnt daran, daß am 2. August 1942 200 jüdische Kinder aus dem Heim im Warschauer Ghetto gemeinsam mit JANUSZ KORCZAK, STEFANIA WILCZYNSKA und acht weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur Verladerampe nach Treblinka in die Todeskammern geführt wurden.

I.

Die Entscheidung, gemeinsam mit ‚seinen‘ Kindern die Todesreise anzutreten und zu sterben, hat JANUSZ KORCZAK weltweit bekannt gemacht. Für *ihn* war der Gang in die Gaskammern selbstverständlich, obwohl es Chancen der Rettung gab. KORCZAK war 1934 und 1936 nach Palästina gereist. Er fand das Land faszinierend, er arbeitete in dem Kibbuz *Ein Harod*, hielt Vorträge und wurde anerkannt. Es bot sich ihm die Möglichkeit der Auswanderung. Doch sein Alter machte ihm zu schaffen, er hätte Hebräisch lernen müssen und war nicht sprachbegabt, wie er meinte. Auch gab es Geldsorgen. Die Vorstellung, ‚sein Warschau‘ zu verlassen, stimmte ihn traurig. Und dann waren da die Kinder! (MORTKOWICZ-OLCZAKOWA o.J., S. 180; LIFTON 1990, S. 261 f).

Sein früherer Sekretär und späterer Freund, IGOR NEWERLY, hatte ihm einen gefälschten Paß ins Ghetto gebracht „(...) er war überrascht. Er hatte ganz einfach nicht von mir erwartet, daß ich ihm einen so nichtswürdigen Vorschlag unterbreiten werde – die Kinder angesichts des Todes im Stich zu lassen!“, berichtet IGOR NEWERLY (1973, S. XXXIII). Schließlich wird erzählt, die Deutschen hätten noch an der Verladerampe KORCZAK die Möglichkeit gegeben zurückzubleiben. „Korczak habe nur den Kopf geschüttelt und den Deutschen fortgewinkt“, schreibt LIFTON (1990, S. 452). MORTKOWICZ-

OLCZAKOWA deutet diesen Vorgang lediglich an (vgl. MORTKOWICZ-OLCZAKOWA o.J., S. 266).

Vielleicht waren die Menschen dieser Welt wenigstens für einen kleinen Augenblick aufgerüttelt, als sie KORCZAK weltweit und postum hundertfach ehrten (vgl. DAUZENROTH 1982, S. 30 ff.). Das Denkmal in *Yad Vashem* erinnert an die verlässliche Liebe eines Pädagogen zu seinen Kindern.

Seit Beginn der Arbeit im Waisenhaus hat STEFANIA WILCZYNSKA JANUSZ KORCZAK begleitet. Sie prägt das Heim in der Krochmalnastraße durch ihre behutsame und realistische Führung des Hauses, als ‚Mutter‘, Erzieherin, Wirtschaftlerin und Krankenschwester. Als „Herz des Hauses“ nehmen alle, die in dem Heim leben, STEFANIA WILCZYNSKA, genannt Frau Stefa, wahr.

Die Spontaneität KORCZAKS und seine schwankenden Stimmungen gleicht sie durch ihre ruhige Gestaltung des Heimalltags aus. STEFANIA WILCZYNSKA und JANUSZ KORCZAK können sich aufeinander verlassen. Eine stille, unausgesprochen gebliebene Freundschaft über drei Jahrzehnte verbindet diese beiden Menschen miteinander.

Die weitgehende Ausgrenzung STEFANIA WILCZYNSKAS aus allen Ehrungen und Würdigungen und ihre literarische Vernachlässigung belegen eine Fixierung auf den Menschen JANUSZ KORCZAK, die in dieser Einseitigkeit nicht zu rechtfertigen ist. STEFANIA WILCZYNSKA leistet mit ihrer Ausstrahlung, mit ihrer Einfühlsamkeit und mit ihrer täglichen Arbeit einen wichtigen Teil eines gemeinsamen Lebenswerkes. Ohne sie hätte KORCZAK nicht erziehen können.

Als STEFANIA WILCZYNSKA 1938 ihr Einreisevisum nach Palästina erhält, verläßt sie Warschau unter dem Druck der Verhältnisse und mit der Sehnsucht nach einem besseren Leben.

JANUSZ KORCZAK verfällt in Depressionen.

Ein Jahr später, im April 1939 (!), kehrt STEFANIA WILCZYNSKA in das Heim an der Krochmalnastraße zurück. Sie hat gespürt, daß sie im Kibbuz *Ein Harod* nicht gebraucht wurde (vgl. LIFTON 1990, S. 313 ff.). STEFA erleidet den letzten Abschnitt ihres Lebens im Ghetto, mit ihrer ganzen Kraft – den Kindern und JANUSZ KORCZAK liebevoll zugewandt. Im Sommer 1942 folgt sie JANUSZ KORCZAK in der Marschkolonnie zur Verlade-rampe mit den neun- bis zwölfjährigen Kindern (a.a.O., S. 447).

In den Biographien über KORCZAK und der Berichterstattung über seine Arbeit wird STEFA lediglich erwähnt. Es fehlt die eigenständige Würdigung dieser vorbildlichen Frau.

Die selbstlose, aufopfernde, liebevolle Haltung KORCZAKS zu seinen Kindern und der gemeinsame Tod mit ihnen haben dem pädagogischen Lebenswerk dieses Menschen ein besonderes Gewicht gegeben. Seine Würdigungen in der Fachliteratur können und dürfen sich nicht befreien von Treblinka.

Das macht es schwer, dem Erzieher JANUSZ KORCZAK gerecht zu werden und seine Arbeit nicht zu verklären. Für das Leben von JANUSZ KORCZAK gilt, was WOLF SCHNEIDER als das „Unglück der Großen“ bezeichnet (SCHNEIDER o.J., S. 512). Das Unglück sei ein konstituierendes Element des Ruhms – wen das Schicksal zur Tragödie ausersah, der fände leichter einen Biographen. Und weiter: „So sind Leid und Werk verschwistert (...) Da ist die Hypersensibilität vieler Künstler, die Aufgeschlossenheit für feinste Schwingungen“ (a.a.O., S. 513). SCHNEIDER schreibt über solche Genies, die als Besessene, Zerrissene, Gejagte, als „Gepeitschte“ ihr Leiden in Schöpferkraft verwandeln.

Der Versuch, die pädagogische Arbeit JANUSZ KORCZAKS¹ von seiner Lebensgeschichte her zu betrachten, ergibt das Bild eines in mancher Hinsicht zerbrochenen Lebens. Das biographische Unglück dieses Menschen wird nicht verschwiegen. IGOR NEWERLY, HANNA MORTKOWICZ-OLCZAKOWA, EDITH BIEWEND UND B. J. LIFTON berichten hierüber – behutsam, doch eher glättend. Ob KORCZAK gescheitert sein könnte, wagen sie nicht zu fragen. So wird die berufliche Wende vom Arzt zum Erzieher als selbstlose Hinwendung zum Kind gedeutet. Eine glanzvolle Karriere habe KORCZAK aufgegeben, um sich ausschließlich mit Liebe und Leidenschaft jüdischen Waisenkindern zuzuwenden. Das war auch so. Doch es war eher der Ausstieg eines zerbrochenen und an der Welt verzweifelten Menschen, der die ‚Fluchtborg‘ sucht und findet, der dort eine Symbiose der Liebe zwischen ihm und den Kindern herstellt.

Aus der ‚Fluchtborg‘ heraus wird KORCZAK pädagogisch aufklären, die Rechte des Kindes einklagen. „Die Welt reformieren, heißt, die Erziehung reformieren!“ (zit. nach MORTKOWICZ-OLCZAKOWA o.J., S. 40)

Für die Welt ‚draußen‘ wird KORCZAK zum Prediger. Sprachgewandt und aggressiv, fordernd und überfordernd zugleich. Die Klarheit, mit der er die Besonderheiten des Menschen ‚Kind‘ in seinem schöpferischen Reichtum und seiner ganzen allumfassenden Lebendigkeit darlegt, und die Schlußfolgerungen, die er zieht, wollen provozieren. Zynisch und boshaft kann er mit den Erwachsenen streiten. Liebevoll, beobachtend und fragend, uneingeschränkt verlässlich, lebt er bei seinen Kindern in der ‚Fluchtborg‘ des Heimes. Hier sollen die Kinder sich entfalten dürfen. Hier bekommen sie ihr Recht, so zu sein, wie sie sind – an jedem einzelnen Tag.

II.

Die Tragödie KORCZAKS beginnt in seiner Kindheit. Da ist zunächst der Vater, ein anerkannter Jurist, wohlhabend und bürgerlich auf großem Fuße lebend, voller Ideen. „(...) mit Recht begrüßten wir – meine Schwester und ich – mit einem Schaudern des Entzückens und freudiger Begeisterung selbst die anstrengendsten, ermüdenden, mißlungenen und in ihren Folgen beweinenenswerten ‚Vergnügen‘ und behielten sie in Erinnerung, die dieser nicht allzu ausgeglichene Pädagoge mit einer eigentümlichen Intuition ausfindig machte – unser Vater.“ (KORCZAK 1973, S. 271)

JANUSZ KORCZAK identifiziert sich mit seinem Vater. Eine Familienepisode kommentiert er so: „Mir scheint, wir fühlten beide, daß nicht sie – die Mutter, die Großmutter, die Köchin, meine Schwester, das Mädchen oder das Kinderfräulein Maria –, dieses ganze Weibervolk, das Regiment führten, sondern wir, wir Männer. Wir sind die Herren des Hauses. Nur um des lieben Friedens willen geben wir nach.“ (a.a.O., S. 273)

Es gibt aber auch die andere Seite: „Nicht ohne Grund hat mich mein Vater, als ich ein Kind war, einen Dummkopf oder einen Tropf genannt, und wenn er aufgeregt war, sogar einen Idioten oder Esel. Allein die Großmutter glaubte an meinen Stern. Aber sonst – Faulpelz, Heulpeter, der Idiot und zu nichts zu gebrauchen.“ (a.a.O., S. 249) In seinen Erinnerungen meint KORCZAK, beide hatten Recht – der Vater und die Großmutter, die ihn einen „Philosophen“ nannte (a.a.O. 1973, S. 250). Er selbst bezeichnet sich als Grübler, als ängstlich, als ein Kind, das bis zu seinem 14. Lebensjahr stundenlang allein mit Bauklötzen spielte.

Der Vater stirbt in einer psychiatrischen Klinik. In seinen Erinnerungen verdeutlicht KORCZAK diese Kindheitstragödie: „Als ich 17 Jahre alt war, habe ich sogar einen Roman mit dem Titel ‚Selbstmord‘ angefangen. Der Held haßte das Leben aus Furcht vor dem Wahnsinn. Ich hatte panische Angst vor der Irrenanstalt, in die mein Vater ein paarmal eingewiesen war.“

Ich – der Sohn eines Wahnsinnigen – also erblich belastet. Jahrzehntelang, bis zum heutigen Tag, quält mich zuweilen der Gedanke daran.“ (KORCZAK 1973, S. 323)

Die Angst vor dem Wahnsinn verstärkt nicht nur KORCZAKS depressive Züge, sondern bewirkt zugleich die Entscheidung, keine eigene Familie zu gründen. Dabei spielt allerdings auch seine Herkunft eine Rolle. „Der Sklave hat kein Recht, Kinder zu besitzen. Ebenso nicht der polnische Jude unter zaristischem Joch.“ (MORTKOWICZ-OLCZAKOWA o.J., S. 90)

Nicht nur der sonderbare, kranke Vater und sein Tod spitzen KORCZAKS Auseinandersetzung mit seinem Leben zu. Auch der Tod seiner Mutter, sehr geliebt und von ihm verlässlich umsorgt, treibt 1919 den Sohn in tiefste Depressionen, in die Verzweiflung. KORCZAK, damals noch immer Militärarzt, behandelt Typhuspatienten. Um ‚seine‘ Kinder nicht anzustecken, wohnt er bei seiner Mutter, als er sich selbst infiziert hat. Die Mutter pflegt ihn, steckt sich an und verstirbt, während er im Fieber liegt.

Selbstmordgedanken breiten sich erneut aus. „Es gab Jahre, wo ich Sublimat und Morphinumtabletten in einer tiefen Ecke meiner Schublade aufbewahrte. Damals nahm ich sie nur, wenn ich zum Grab meiner Mutter auf den Friedhof ging“, erinnert sich Korczak (KORCZAK 1973, S. 274). B. J. LIFTON ordnet eine in den Erinnerungen später verfaßte Bemerkung KORCZAKS ebenfalls dem Tod seiner Mutter zu (vgl. LIFTON 1990, S. 141). KORCZAK schreibt hier: „Als ich meiner Schwester nach ihrer Rückkehr aus Paris vorschlug, gemeinsam Selbstmord zu begehen, war das weder eine Demonstration noch das Programm einer Bankrotterklärung. Ganz im Gegenteil. Ich hatte einfach zu wenig Platz auf der Welt und im Leben.“

Qui bono noch diese zehn oder fünfzehn Jahre? Vielleicht war es eine Schuld, vielleicht, daß ich dieses Angebot später nicht wiederholte. Der Handel war wegen Meinungsverschiedenheiten nicht zustande gekommen.“ (KORCZAK 1973, S. 320)

Die Verzweiflung KORCZAKS ist verständlich. Was aber mag es bedeuten, *er* habe zuwenig Platz auf der Welt und im Leben? Was berechtigt KORCZAK, seine Schwester, von der im übrigen wenig bekannt ist, in seine depressive Todessehnsucht einzubeziehen? Der Versuch einer Antwort wäre Spekulation.

Über ein Schlüsselerlebnis in seiner Kindheit berichtet JANUSZ KORCZAK, dessen Familie jüdischer Herkunft ist, die aber – wie er selbst später auch – ausdrücklich als assimilierte Juden in Warschau lebt:

Der Tod seines Kanarienvogels warf, so schreibt KORCZAK, „die geheimnisvolle Frage nach dem Bekenntnis auf“ (a.a.O., 1973, S. 250).

Das Dienstmädchen befindet, auf das Grab eines Vogels gehöre kein Kreuz. An den Unterschied zwischen sich selbst und dem Sohn des Hausmeisters, der den Kanarienvogel als Juden bezeichnet, erinnert sich KORCZAK schmerzlich: „Ich bin auch Jude, und er – Pole und Katholik.“ (a.a.O.)

Hier beginnt sich eine weitere Dimension seiner Lebenstragödie auszubreiten. Immer wieder erfährt er – lange vor der deutschen Invasion und vor dem Warschauer Ghetto – die Kränkungen des polnischen Antisemitismus².

Als KORCZAK 1935 mit der Rundfunkserie *Plaudereien über Kinder* eine der besten Einschaltquoten des polnischen Rundfunks erreicht, wird er im Programm lediglich als der ‚alte Doktor‘ vorgestellt. Sein Name und sein Lebenswerk werden verschwiegen. Es ist ihm untersagt, sein Inkognito zu lüften. KORCZAK akzeptiert diese Regelung um der Sache willen.

Im Jahr 1936 schließlich wird ihm seine Rundfunksendung gekündigt.

1939 wird Korczak noch einmal zum Rundfunk zurückgerufen. Während der Belagerung Warschaus hält der ‚alte Doktor‘ wieder Rundfunkansprachen, redet den Menschen gut zu und erklärt den Kindern, „wie man sich angesichts von Gefahren zu verhalten hat, um die Zahl der Opfer möglichst gering zu halten“ (KORCZAK 1978, S. 362), so heißt es in der Zeittafel zum Leben und Schaffen des JANUSZ KORCZAK.

KORCZAK, der leidenschaftliche Pole, der nach der Eroberung durch die deutsche Armee die Uniform eines polnischen Majors trägt und sich weigert, die gelbe Armbinde zu tragen. Hierfür geht er für Monate ins Gefängnis.

Unsäglich leidet KORCZAK unter den antisemitischen Feindseligkeiten und auch darunter, nicht Pole sein zu dürfen. Ein Nationalist habe ihm einmal gesagt, „ein Jude, und sei er auch ein aufrichtiger Patriot, sei bestenfalls ein guter Warschauer (...), nie aber Pole“ (KORCZAK 1973, S. 267).

Und noch eine Erfahrung aus der Kindheit hat JANUSZ KORCZAK nachhaltig geprägt. Er hat die Kinder im Hinterhof beobachtet, mit denen er nicht spielen durfte. Seine behütete Bürgerfamilie hat er einengend erlebt, die Kinder ‚draußen‘ faszinierend und anregend. Zugleich hat er die Ungerechtigkeit der Armut gespürt. Die soziale Spannung, die er wahrgenommen hat, erzeugt in ihm schon als Kind einen starken Leidensdruck. Literarisch verarbeitet er später diese gesellschaftliche Spaltung von arm und reich in seinen Bestsellerromanen *Die Kinder der Straße* (1901) und *Das Salonkind* (1904).

In seinen Lebenserinnerungen berichtet er, er habe seiner Großmutter den „kühnen Plan“ anvertraut, „die Welt zu verändern (...) Ich war damals fünf Jahre alt, und das Problem war unglaublich schwer: Was war zu tun, damit es die schmutzigen, verwahrlosten und hungrigen Kinder nicht mehr gab, mit denen ich auf dem Hof nicht spielen durfte (...)“ (a.a.O., 1973, S. 250)

Seine Kindheit und die Jahre heftiger Liebesempfindungen mit den Höhen des Glücks und den Tiefen der Erschütterungen faßt der 64jährige KORCZAK rückblickend auffallend pathetisch zusammen: „Die interessante Welt war nicht mehr außerhalb meiner Selbst. Jetzt war sie in mir. Ich bin nicht dazu da, um geliebt und bewundert zu werden, sondern um selbst zu wirken und zu lieben. Meine Umgebung ist nicht verpflichtet, mir zu helfen, sondern ich habe die Pflicht, mich um die Welt, um den Menschen zu kümmern.“ (a.a.O., 1973, S. 304)

Das Ende der Kindheit des HENRYK GOLDSZMIT und der Beginn des so dramatischen Lebensauftrages von JANUSZ KORCZAK werden hier als Schnittpunkt markiert.

Als der junge Mann 17 Jahre alt ist, stirbt der Vater. Die Konsequenzen dieses Todes sind verheerend. Der wohlhabende bürgerliche Lebensstil der Familie bricht zusammen. Armut löst den Reichtum ab. KORCZAK verdient den Lebensunterhalt auch für seine Mutter und Schwester durch Nachhilfeunterricht. Unter großen Anstrengungen beendet er die Schule und studiert Medizin.

Gleichzeitig begibt er sich in die Armenviertel Warschaus, beobachtet die Lebensweisen der Kinder und ihrer Familien. Der empfindsame, mitleidensfähige Student enga-

giert sich nicht nur in den politischen Auseinandersetzungen unter den Intellektuellen in der Universität, er nimmt nicht nur an der ‚fliegenden Universität‘ teil, sondern gleichermaßen zieht es ihn zu den Kindern der Straße, und er beginnt zu schreiben: Feuilletons und einen aufsehenerregenden Roman, *Der Lakai – aus dem Tagebuch eines Entgleisten*. IGOR NEWERLY schildert das Doppelleben von HENRYK und JANUSZ überzeugend und eindrucksvoll (vgl. NEWERLY 1978, S. XIII f.). Der politisch leidenschaftliche Student und der gütige, die Herzen anrührende, den Menschen liebevoll zugewandte Freund der Elenden konkurrieren in ihm. Der Zorn über die sozialen Ungerechtigkeiten, vor allem das unsägliches Leid der armen Kinder, wächst. Das politische Gezänk zwischen den Parteien und unter den Linken stößt ihn zunehmend ab. In diesem Zusammenhang zitiert IGOR NEWERLY KORCZAK, leider ohne die Quelle nachzuweisen: „Ich spüre, wie sich in mir unbekannte Kräfte sammeln, die wie ein helles Licht empor-schießen, und dieses Licht wird mir leuchten bis zum letzten Atemzug. Ich fühle, wie ich mich dem Augenblick nähere, da aus den Abgründen meiner Seele das Ziel zum Vorschein kommt, aus dem das Glück erblüht.“ (a.a.O., S. XV)

Als Schriftsteller und Arzt ist KORCZAK gleichermaßen anerkannt. Vor allem sein Roman *Das Salonkind* läßt ihn zum Bestsellerautor werden. Die Wohlhabenden rufen den Kinderarzt, um mit dem Poeten Tee zu trinken. „Der bekannte Literat und gute Arzt, der sich nach einer brillanten Praxis im Ausland der armen Leute in Warschau annimmt, erregt mit seinen rätselhaften Problemen aus dem Grenzbezirk von Evangelium und sozialer Utopie Neugier und Unruhe. Man möchte ihn entdecken und einen Modearzt aus ihm machen – aber was soll man tun, wenn er dies nicht will und sich selbst schadet?“ (a.a.O., 1978, S. VII) – Dies ist eine wohl treffende Charakterisierung. KORCZAK hält die Spannung zwischen reich und arm nicht aus. Er ist nicht bereit zu taktieren, sich gutzustellen mit den Privatpatienten. Es wäre wohl denkbar gewesen, den Reichtum der Wohlhabenden dauerhaft zu nutzen für die ärztliche und soziale Versorgung der Armen. Statt dessen wachsen KORCZAKS Zorn und Aggressivität. Nicht nur mit überhöhten Honoraren reizt er seine Patienten, sondern er brüskiert sie, indem er die Rezepte ‚ohne Doktor‘ unterschreibt oder die Behandlung verweigert. KORCZAK: „Ich wurde eigensinnig.“ (KORCZAK 1973, S. 296) In dieser Situation vermag er es nicht mehr, nach Chancen zu suchen, die sich aus seiner privilegierten gesellschaftlichen Stellung möglicherweise entwickeln ließen. KORCZAK ist kein Mensch des Kompromisses, zu keiner Zeit. Er will sich nicht arrangieren, Entschiedenheit verlangt er von sich, er provoziert. Das, was er in seiner alltäglichen ärztlichen Praxis beobachtet, schreit er zornig heraus: „Wann, zum Teufel, werden wir endlich aufhören, Salizyl gegen Elend, Ausbeutung, Unrecht, gegen Verwaisung und Verbrechen zu verschreiben? Wann, in Dreiteufels Namen!“ (NEWERLY 1978, S. XVIII) Die meisten Menschen verstehen ihn nicht, sie ziehen sich zunehmend zurück.

KORCZAK kann und will als Arzt nicht mehr weiterarbeiten. Er scheitert an der Zerrissenheit seiner Zeit, an den Widersprüchen seines Alltags, die sich für ihn nicht mehr auflösen lassen. Eine persönliche Tragödie! KORCZAK, der erfolgreiche Literat und Arzt, gibt auf. „(...) Ich habe die Chance verspielt, den Haupttreffer zu erzielen – einen bedeutenden Gewinn –, schade. Redlich habe ich zurückbekommen, was ich ausgelegt hatte. Ohne Gefahr. Aber grau – schade.

Die Einsamkeit tut nicht weh. Ich liebe Erinnerungen (...) ich suche keinen Freund, weil ich weiß, daß ich keinen finden werde (...) Ich habe mit dem Leben vereinbart: wir werden uns gegenseitig nicht ins Gehege kommen.“ (KORCZAK 1973, S. 306)

Dieser offensichtlich schmerzhafteste ‚Ausstieg‘ KORCZAKS findet eine ambivalente Beurteilung. Um der Bedeutung seiner Entscheidung, die zweifellos die einschneidendste in seinem Leben gewesen war, gerecht zu werden, schreibt HANNA MORTKOWICZ-OLCZAKOWA in ihrer Biographie zunächst: „Der großartig einschlagende, wohlrenommierte, hochhonorierte Kinderarzt, berühmt durch seinen Sarkasmus, seinen revolutionären Geist und seinen Humor, der vielgelesene und viel diskutierte Schriftsteller, voll persönlichem Charme, beschließt eines Tages, die ärztliche und literarische Karriere aufzugeben, sich der Perspektive des Reichtums, des Ruhms, des persönlichen Glücks zu entschlagen, um seine Arbeit, seine Gedanken und sein Herz einer Schar jüdischer Arbeiterkinder zu weihen.“ (MORTKOWICZ-OLCZAKOWA o.J., S. 91)

An späterer Stelle spricht sie von einer „modernen Weltflucht“, die KORCZAK „scheinbar mit dem Leben ausgesöhnt“, ihn „selig bereichert und seiner Schaffenskraft erheblich Antrieb“ gegeben habe (a.a.O., S. 95).

Wie bewertet KORCZAK selbst seine Entscheidung, die Leitung eines Waisenhauses zu übernehmen? In seinen Erinnerungen greift er zweimal diese Frage auf. „(Ich wurde) das unangenehme Gefühl nicht los, desertiert zu sein. Ich hatte das kranke Kind, die Medizin und das Krankenhaus verraten, falscher Ehrgeiz hatte mich gepackt: Arzt und Bildhauer der kindlichen Seele. Der Seele. Nicht mehr und nicht weniger. (Ach, du alter Tor, du hast dein Leben und die Sache verpfuscht. Die verdiente Strafe hat dich getroffen!)“ (KORCZAK 1973, S. 276)

Das Krankenhaus, so schreibt er später, habe ihm viel gegeben. Er fühle sich schuldig, ja undankbar. „Eine häßliche Fahnenflucht. Das Leben hat mich dafür bestraft.“ (a.a.O., S. 298)

Diese Erinnerungen, die von den Biographen nicht fragend aufgegriffen wurden, lassen das KORCZAK-Bild in einem anderen Licht erscheinen. Von Undankbarkeit, Schuld, Verrat und Strafe ist einerseits die Rede. KORCZAK leidet unter seiner Entscheidung, die Medizin aufgegeben zu haben.

Andererseits – bezogen auf die neue Aufgabe des Pädagogen – sei er von dem falschen Ehrgeiz getrieben worden, sich der Seele des Kindes zuzuwenden. Sein Leben habe er, der Tor, verpfuscht, auch die Sache. Verbindet sich mit diesem Urteil das Eingeständnis, als Pädagoge gescheitert zu sein? Wo sieht er die Grenzen seiner Arbeit?

III.

Die Suche nach möglichen Antworten wird erschwert dadurch, daß KORCZAK seine Erinnerungen zwischen Mai und August 1942 im Ghetto geschrieben hat (vgl. NEWERLY 1973, S. 237), unter allerschwierigsten Bedingungen also, und als alter kranker Mann. Unvorstellbar sind die Belastungen, denen sich KORCZAK täglich aussetzt, um seine Kinder vor dem Verhungern zu bewahren, und zuversichtlich groß ist seine Kraft, Mut zu machen und bei allen Einschränkungen des Hauses ein normales Leben zu führen. Die Kinder sollen wenig davon spüren, daß ‚draußen‘ das Elend der Vernichtung sich ausbreitet. Die Erinnerungen KORCZAKS entstehen in einer Grundstimmung der Erschöpfung, des Krankseins und der Depression.

1911 übernimmt KORCZAK die Leitung des jüdischen Waisenhauses in der Krochmalnastraße. 30 Jahre wird er dort als Pädagoge leben und arbeiten, gemeinsam mit den Kindern, mit Frau STEFA. Von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist bei KORCZAK in

der späteren Literatur selten die Rede. ‚Das Waisenhaus‘ – das sind vor allem die Kinder und er selbst.

Von der Krochmalnastraße wirkt er zugleich nach außen, als Berater und Mitarbeiter eines polnischen Kinderheims³, das von MARYNA FALSKA geleitet wird, als Autor fachlicher Texte, als Verfasser von Geschichten für Kinder, als Gründer und Redakteur der *Kleinen Rundschau*, als Autor des Theaterstücks *Der Senat der Tollköpfe*, als Dozent im Institut für spezielle Pädagogik, später an der freien polnischen Hochschule, als Sachverständiger für Fragen der Minderjährigen beim Landgericht in Warschau, als Rundfunkstar.

Korczak erzieht und klärt pädagogisch auf.

Die Kinder lieben ihn, sie zupfen ihn am Bart, er schneidet ihnen die Fingernägel, wiegt und mißt sie. Er treibt mit den Kindern seine Späße, gelegentlich wird er zornig, ‚explodiert‘. Tagsüber bis in die späten Abendstunden kümmert er sich um die Alltagsaufgaben, nachts schreibt er, bereitet sich vor, denkt nach, grübelt. KORCZAK lebt anspruchslos und asketisch.

Die Menschen ‚draußen‘ lieben ihn weniger, sie achten den jüdischen Querdenker.

Schon als Schüler und Student hat sich KORCZAK um die Straßenkinder in den Armenvierteln Warschaus gekümmert. In seinen Ferien als Arzt hat er bereits an Erholungsmaßnahmen teilgenommen. Diese ersten Erfahrungen überdenkt KORCZAK in seinem Aufsatz *Sommerkolonien*, einer Studie, die er in sein Hauptwerk *Wie man ein Kind lieben soll*⁴ aufnimmt.

In diesem Text, den er an junge Erzieher richtet, schildert KORCZAK, wie er sein „ABC der pädagogischen Praxis“ (KORCZAK 1978, S. 234) gelernt hat. „Reich an Illusionen, arm an Erfahrung, sentimental und jung“ sei er gewesen; heitere Ferien sollten es werden, „ohne eine einzige Träne“ (a.a.O.). KORCZAK hat inhaltliche Vorstellungen und die Ferien gut geplant.

Doch: KORCZAK erfährt die tiefe Enttäuschung, den „brennenden Schmerz“ des Gscheiterten (KORCZAK 1978a, S. 245), „die Schattenseiten einer fröhlichen Ferienzeit“ (a.a.O., S. 246). Es gibt unter den Kindern Prügeleien. Er wird provoziert, gereizt, er ‚braust auf‘. Die angebotene Hilfe eines Jungen, der die Kolonie bereits kennt, weist er zurück.

KORCZAK schreibt: „Ich hatte begriffen, daß Kinder eine Macht sind, die man zur Mitwirkung ermuntern und durch Geringschätzung verletzen kann, mit der man aber auf jeden Fall rechnen muß (...) Am nächsten Tag (...) sprach ich zum erstenmal nicht zu den Kindern, sondern mit ihnen und ich sprach nicht davon, wie sie nach meinem Wunsche sein sollten, sondern darüber, was sie selbst sein wollten und könnten. Vielleicht überzeugte ich mich damals zum erstenmal davon, daß man von Kindern viel lernen kann, daß auch sie ihre Forderungen und Bedingungen stellen, und daß sie das Recht haben, auch Vorbehalte anzumelden.“ (a.a.O., S. 247)

KORCZAK erkennt die pädagogische Chance des dialogischen Lernens. Von Kindern lernen bedeutet aber, sie zu verstehen. KORCZAK als Naturwissenschaftler hält sich an Tatsachen, um die Lebenswelten von Kindern zu entschlüsseln. Er fragt, beobachtet, ‚wertet die Fakten ohne Illusionen‘ (vgl. KORCZAK 1978b, S. 15). KORCZAK denkt und handelt situativ, er hütet sich vor Zukunftsentwürfen. „Es ist bequem“, so sagt er, „den heutigen Tag des Kindes gering zu schätzen im Namen erhabener Losungen für morgen“ (a.a.O., S. 17). Seine Kenntnisse über das Kind erwirbt KORCZAK durch Beobachtung und Vergleich, empirisch-hermeneutisch (HEIMPEL 1973, S. 348). So schließt

er seinen Aufsatz *Sommerkolonie* mit einem Hinweis auf den französischen Entomologen JEAN HENRI FABRE: „(...) er habe seine Epoche machenden Beobachtungen an Insekten gemacht, ohne ein einziges zu töten. Er erforschte ihren Flug, ihre Gewohnheiten, Sorgen und Freuden. Er sah ihnen aufmerksam zu (...) Es war ihm nie zuviel, mit klugem Blick verfolgte er die mächtigen Naturgesetze in ihren kaum wahrnehmbaren Vibrationen (...) Er forschte mit bloßem Auge.

Erzieher, sei du ein Fabre der Kinderwelt!“ (KORCZAK 1978, S. 278)

KORCZAK legt seiner Erziehungsvorstellung ein dynamisches Verständnis zugrunde. In seinen Erinnerungen notiert er: „Forschen, um zu wissen? Nein. Forschen, um zu finden, bis auf den Grund vorzudringen? Auch das nicht. Also forschen, um immer weiter und weiter zu fragen. Ich richte meine Fragen an Menschen (...), an Tatsachen, an Ereignisse, Schicksale. Mich packt nicht der Ehrgeiz, eine Antwort zu finden, ich möchte vielmehr zu weiteren Fragen vordringen (...)“ (KORCZAK 1973, S. 328)

KORCZAK entdeckt das Kind durch seine oftmals belächelten und zwanghaften Beobachtungen von Details. Jede Situation will er ergründen, um zu verdeutlichen: Das Kind lebt in einer für ihn bedeutungsvollen Welt. Der Inhalt der Hosentasche, das Steinchen, der Faden, das Stückchen Papier, so erklärt er, sei nicht wertlos, sondern werde gebraucht, „um 100 Vorhaben auszuführen“ (KORCZAK 1978a, S. 35).

Schmackhafte Essenspläne ergeben sich aus dem, was Kinder an den Tellerrändern liegen lassen. KORCZAKS Texte sind voll solcher Beispiele. Fragen, Beobachtungen sammeln, sie aufschreiben, Schlüsse ziehen und wiederum fragen.

Die Erziehung muß sich auf die Kinder einstellen, jeden Tag neu, das ist es, was KORCZAK von Eltern, Lehrern und Erziehern erwartet. Wer die Eigenwelt des Kindes ergründet, weiß: Kinder haben ein Recht auf Achtung. KORCZAK fordert konsequent die Magna Charta Libertatis als ein Grundgesetz für das Kind. „Vielleicht gibt es noch andere“, schreibt er, „aber diese drei Grundrechte habe ich herausgefunden:

1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod,
2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag,
3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.

Man muß die Kinder kennen, um bei der Gewährung dieser Rechte möglichst wenig falsch zu machen. Irrtümer müssen sein. Seien wir nicht ängstlich: das Kind selbst wird sie mit erstaunlicher Wachsamkeit korrigieren, wenn wir seine unschätzbaren Fähigkeiten und mächtigen Abwehrkräfte nicht schwächen (...) Es ist keine leere Phrase, wenn ich sage: zum Glück für die Menschheit können wir Kinder nicht dazu zwingen, erzieherischen Einflüssen und didaktischen Anschlägen auf ihren gesunden Menschenverstand und ihren Willen nachzugeben.“ (a.a.O., S. 40)

Geduldig und reich an Erfahrung erklärt KORCZAK in diesem Text die Bedeutung dieser Grundrechte. Dabei wird sein didaktisches Geschick sichtbar. Die Formulierungen provozieren, die Vielzahl der geschilderten Episoden treffen den Familienalltag, seine Erzählkunst verführt.

KORCZAK fordert die kopernikanische Wendung der Pädagogik zum Kind⁵. Für den Heimaltag wird dies naturgemäß zu einer belastenden Herausforderung. So wendet sich KORCZAK unmittelbar an den Erzieher und hilft. Wiederum stützt er sich dabei auf sein Alltagswissen. Er erläutert Situationen, beschreibt seine Beobachtungen, weist Widersprüche auf, gibt Ratschläge. Dabei weiß er um die Last des Erzieheralltags. „Ein Erzieher muß schon sehr willensstark sein, um sich dazu aufzuraffen, ein Buch (...) durchzuarbeiten (...) Der Erzieher sollte (...) sollte (...) sollte (...) (Er) hegt keine guten Ge-

fühle für einen Autor, der da in aller Ruhe an seinem bequemen Schreibtisch sitzt und seine Vorschriften diktiert – ohne es nötig zu haben, mit der lebhaften, lauten, zudringlichen und widerspenstigen kleinen Bande unmittelbar in Berührung zu kommen, deren Sklave jeder ist, der nicht ihr Tyrann sein will (...) Warum reizt man ihn eigentlich mit dem Trugbild hoher Wissenschaft, bedeutender Aufgaben und erhabener Ideale, während er doch nur ein halb vergessener Tagelöhner ist und es auch bleiben muß?“ (KORCZAK 1978a, S. 153)

In den Mittelpunkt seiner Anleitungen stellt KORCZAK einen modern anmutenden Satz: „Habe Mut zu dir selbst, und such deinen eigenen Weg. Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest.“ (a.a.O., S. 156) Und KORCZAK fügt hinzu: „Es geht nicht um das, was sein sollte, sondern um das, was sein kann.“ (a.a.O., S. 157)

Verallgemeinerungen darf es in der Erziehung nicht geben. Zu unterschiedlich sind bei allen Gesetzmäßigkeiten des Heranwachsens die Temperamente, Fähigkeiten, Neigungen und Prägungen von Kindern. Jedes Problem, jeder einzelne Tatbestand sollten unabhängig von der allgemeinen Auffassung behandelt werden. „Nur unter diesen Bedingungen wird die Arbeit des Erziehers weder monoton noch hoffnungslos werden. Jeder Tag wird ihm etwas Neues, Überraschendes, Ungewöhnliches bringen, jeder Tag wird um einen neuen Beitrag reicher sein (...)“

Nur dann wird er jedem Kind in einer verständigen Liebe zugetan sein, nur dann wird er sich für seinen geistigen Erhalt, seine Bedürfnisse, sein Schicksal interessieren. Je näher er dem Kinde kommt, um so mehr an beachtenswerten Eigenschaften nimmt er wahr. Im forschenden Suchen findet er sowohl Belohnung als auch Ansporn zum weiteren Suchen, zu weiteren Bemühungen (...)“ (a.a.O., S. 229)

Wiederum also dringt KORCZAK auf seinen Grundsatz: Fragen, beobachten, Tatsachen erkennen, verstehen – eine stete Rückversicherung pädagogischen Handelns.

Das Bemühen gegenseitiger Annäherung durch die Anstrengung des Verstehens drückt die Liebe zwischen Menschen aus. Erziehung als Dialog zeugt von der Achtung des Erwachsenen vor dem Kind als einem schwächeren Wesen. Um den Umgang und die Verständigung untereinander im Heim so intensiv wie möglich zu gestalten, haben KORCZAK und die Kinder eine Vielzahl von Medien eingerichtet, die Tafel für Mitteilungen und Bekanntmachungen, den Briefkasten, der, wie KORCZAK behauptet, eine mündliche Verständigung mit den Kindern erleichtert (vgl. KORCZAK 1978, S. 289). Das Regal enthält Wörterbücher, einen Stadtplan, Anthologien, einen Kalender, Sammlungen von Spielen, Hefte von den Kindern, Berichte und Aufzeichnungen der Tagesdiensthabenden, Tagebuch des Erziehers (...) Ein Kramladen dient als Verkaufsstelle. „Die Tagesdienste zu regeln (...), das ist keine einmalige ‚Besprechung‘ mit den Kindern, sondern eine Arbeit der Hände und wachsamer schöpferischer Überlegungen über mehrere Monate hin“ (KORCZAK 1978a, S. 295); die Betreuungskommission, die sich aus Kindern zusammensetzt, berät, wo Not besteht. Es gibt die Versammlung, in der der Heimalltag besprochen und verhandelt wird. „Eine Versammlung soll sachlich sein, die Bemerkungen der Kinder müssen aufmerksam und redlich angehört werden (...) die Entscheidung muß bis zu dem Augenblick offen bleiben, in dem der Erzieher den Plan seines Vorgehens ausarbeitet. Wenn ein Erzieher etwas nicht weiß, nicht kann oder nicht zu tun vermag, haben auch die Kinder das Recht, etwas nicht zu wissen und nicht zu können. Und keine Versprechung, die man nicht einhalten kann!“ (a.a.O., S. 302)

Die Zeitung sei ein festes Band, das die eine Woche mit der nächsten verknüpfe und Kinder, Personal und Dienstboten zu einer untrennbaren Einheit verbinde (vgl. KORCZAK

1978a, S. 303). Nicht unumstritten ist das Kameradschaftsgericht, das sich an der Grundregel zu orientieren hat, zu verzeihen und auf Besserung zu warten. Das Kameradschaftsgericht greift ein, wenn natürliche Pflichten des einzelnen nicht erfüllt werden, wenn Kinder und Erzieher durch andere verletzt werden, wenn es um Eigentum und die Gefährdung der Gesundheit geht.

Das Waisenhaus an der Krochmalnastraße gilt viele Jahre als ein Ort des Kinder Glücks, einer zufriedenen Gemeinschaft. JANUSZ KORCZAKS Zuneigung zu allen, seine Klarheit und Entschiedenheit in der Sache des Kindes, sein Humor, auch seine Grobheit, seine Kauzigkeit und vor allem seine Allgegenwart geben dieser dialogischen Praxis eine behütende Atmosphäre.

KORCZAK selbst schöpft im Waisenhaus seine Lebenszuversicht als Grundlage für vielfältige Aufklärungsbemühungen ‚draußen‘, als Lehrer und Schriftsteller. Zutiefst ist er davon überzeugt, daß sich die Sehnsucht nach einem besseren Leben dadurch verwirklicht, daß Macht- und Herrschaftsstrukturen aufgehoben werden im Dialog und durch gegenseitige Fürsorge. Im Waisenhaus wird die Utopie einer humanen Gesellschaft gelebt.

IV.

Nach Jahren innerer Zerrissenheit, erlittener Ungerechtigkeiten, seines Zorns, hat er sich 1911 in die ‚Fluchtborg‘ seines pädagogischen Heims zurückgezogen. Das Kind als Hoffnungsträger einer friedvollen Gesellschaft soll einen Lebensort finden, in dem es Ehrlichkeit, Gemeinschaft, Gerechtigkeit und Liebe erfährt. KORCZAK will der Bürge dieser Erziehung sein. Er verbindet mit seinem Erziehungssystem die Hoffnung auf ein ‚besseres Leben‘. Doch diese Hoffnung erfüllt sich nicht.

Die Biographin JANUSZ KORCZAKS, HANNA MORTKOWICZ-OLCZAKOWA⁶, geht auf die Frage nach der Tragfähigkeit des Erziehungssystems KORCZAKS ein. Sie beschreibt eindringlich, wie er selbst sein Scheitern erfährt. Die Erzieher, STEFA und auch er spüren: Die entlassenen 14jährigen Kinder sind der Alltagswelt ‚draußen‘ nicht gewachsen. „Das Leitungskollektiv“, so erinnert sich MORTKOWICZ-OLCZAKOWA, „sah das Paradoxe und Bedrohliche dieser Tatsache nur zu genau. Was nützte alle Mühe und Arbeit“, so fragt sie, „die man auf die Organisation des Lebens im Waisenhaus verwendete, wenn es doch nicht möglich war, diese Utopie im Leben fortzusetzen?“ (MORTKOWICZ-OLCZAKOWA o.J., S. 135). Trotz aller Schwierigkeiten habe KORCZAK an seinen Grundsätzen festgehalten und die Kinder bis zuletzt überschüttet mit Zärtlichkeiten und sie mit Märchen und schwärmerischen Ideen eingewiegt (a.a.O., S. 135).

MORTKOWICZ-OLCZAKOWA zitiert zwei Briefe KORCZAKS aus dem Jahr 1936, die tief bewegen und zugleich die Frage nach den Gründen des Scheiterns aufwerfen.

„Im Heim nichts Erfreuliches. Vielleicht vertraute ich allzusehr auf meine schwachen Kräfte, vielleicht habe ich mich zu sehr vom Ehrgeiz und von Träumen treiben lassen. Ich habe Enttäuschungen, wenn nicht gar den Bankrott erlebt (...)“ (a.a.O., S. 136)

In einem weiteren Brief schreibt KORCZAK, ihm habe vorgeschwebt, „die Organisation der Kinder auf gegenseitige Sympathie und Gerechtigkeit zu gründen. Sie frühzeitig von schlechten Einflüssen der Erwachsenenwelt fernhalten. Ihnen ruhige, milde Jahre der Entwicklung und Reife gewähren. Nicht unterdrücken, nicht quälen, nicht belasten, nicht vernachlässigen, nicht benachteiligen (...) Ungeachtet der schweren Be-

dingungen ist es (das Waisenhaus; D.S.) noch immer eine Oase, die leider von dem bösen Sand der Wüste, die sich ringsum erstreckt, allmählich zugeschüttet wird.“ (MORTKOWICZ-OLCZAKOWA o.J.)

Bezogen auf KORCZAKS Pädagogik urteilt MORTKOWICZ-OLCZAKOWA, die Kinder seien unvorbereitet in eine Welt eingetreten, „in der niemand auf sie achtgab, in der sie niemand vor dem Gericht rechtfertigte, in der niemand farbige Postkarten verteilte und niemand sich nachts behutsam über ihr Bett beugte“ (a.a.O., S. 134).

Wie aber konnte KORCZAK seine Kinder auf eine Welt vorbereiten, die sie vernichten wird? KORCZAK ist Realist. Er kennt das Leben und ahnt die Vernichtung. In dieser Situation gibt er den Kindern das einzig Wichtige: seine verlässliche Liebe.

Neben einer allgemeinen Armut verschärfen sich die Lebensbedingungen in Warschau gerade für die jüdischen Einwohner dramatisch. Zunehmend offenkundiger und brutaler werden die Feindseligkeiten des Antisemitismus. Nicht vorstellbar und nachzuempfinden ist dabei auch die persönliche Katastrophe für KORCZAK selbst. Die Wirklichkeit bis hin zu Treblinka führt seinen Glauben an den Menschen, sein Lebenswerk, so wie er es erfahren hat, in entsetzlicher Weise ad absurdum. Hier tut sich eine Grenze des Mitleidens für den auf, der KORCZAK achtet. Noch einen Tag vor der Deportation, am 4. August 1942, schreibt KORCZAK in sein Tagebuch: „Ich wünsche niemandem etwas Böses. Ich kann das nicht. Ich weiß nicht, wie man das macht.“ (KORCZAK 1973, S. 345)

Die Tragödie der Vernichtung darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich mit dem Erziehungssystem JANUSZ KORCZAKS eine grundsätzliche Frage verknüpft, ein Problem, das zweifellos zu der pädagogischen Krise im Waisenhaus beigetragen hat: KORCZAK läßt 1911 die Welt zurück, als er aus seinem Beruf als Arzt und seiner Schriftstellerkarriere aussteigt. Die Gewalt gesellschaftlich wirkender Normen und Werte, den Bedingungs- und Funktionszusammenhang von Gesellschaft und Erziehung hat er damals nicht nur bis zur Grenze des Ertragbaren ausgehalten, er hat sie sehr genau in der *Un-glückswoche* beschrieben (vgl. KORCZAK 1973, S. 38 ff.; vgl. KEMPER 1990, S. 63 ff.). In dieser Geschichte aus dem Blickwinkel des Schülers Stasio schildert er die verletzende und zerstörende Wirkung von Macht- und Ohnmacherfahrungen auf menschliche Entwicklungsprozesse. Der Zwang zur Anpassung an Rollen und Normen deformiert den einzelnen. Dieser Zwang erzeugt Konkurrenzen, Aggressionen, Feindseligkeiten. KORCZAK spricht vom *homo rapax* (vgl. NEWERLY 1978, S. XXXIII).

Seine pädagogische Absicht ist es, Herrschaftsverhältnisse zwischen den ‚Starken‘ und ‚Schwachen‘ aufzuheben. Dialogisch und solidarisch werden Menschen sich verständigenden, das ist seine Utopie. Hierauf gründet KORCZAKS Erziehung.

Das Waisenhaus wird zu einer pädagogischen Provinz. Zu den Lebenswelten ‚draußen‘ soll es keine Brücken für die Kinder geben. Mit älteren Kindern, so berichtet KORCZAK, habe er über ihre Zukunft gesprochen. Beunruhigt fragt er, warum sie es so eilig haben, bald schon erwachsen zu sein. „Sie nehmen nicht die Ketten wahr, die unseren mündigen Willen niederhalten.“ (KORCZAK 1978a, S. 291)

Im *Internat*, dem Text, der sich an den jungen Erzieher richtet, „der plötzlich in die Strudel der schwierigsten pädagogischen Fragen, der verworrensten Lebensbedingungen gerät und nach Hilfe verlangt“ (a.a.O., S. 152), greift KORCZAK die Frage nach dem Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft auf. Der Erzieher wolle den Kindern „die Freiheit sichern, alle ihre geistig-seelischen Kräfte harmonisch entwickeln zu können, ihre verborgenen Fähigkeiten voll auszuschöpfen, und (...) sie in Ehrfurcht vor dem Guten und Schönen und vor der Freiheit erziehen (...)“ (a.a.O., S. 158).

Einfältig sei der, der dies versuche. Die Gesellschaft habe dem Erzieher einen „kleinen Wildfang anvertraut, damit du ihn zurechtbiegst und dressierst, ihn für die Umwelt genießbar machst, und nun wartet sie ab. Es warten der Staat, die Kirche, der künftige Brotherr. Sie fordern, warten, passen auf (...) – dem armen Wesen wird immer der Weg versperrt (...)

Ein Kind hat das Recht zu wollen, zu mahnen, zu fordern – es hat das Recht zu wachsen und zu reifen und, wenn es reif geworden ist, Früchte zu bringen. Das Ziel der Erziehung aber ist: nicht lärmern, die Schuhe nicht zerreißen, gehorchen und Befehle ausführen, nicht kritisieren, sondern glauben, daß alles das nur seinem Wohle dient.

Harmonie, ungehemmte freie Entfaltung – das ist das Gebot: Liebe deinen Nächsten. Schau dich um in der Welt – und lächle.“ (KORCZAK 1978a, S. 158 f.)

Ist es Naivität, Sarkasmus oder Weisheit, den Rat zu geben, über diese Ungleichheit der Verhältnisse zu *lächeln*? KORCZAK, der sonst so nüchterne Analytiker, weicht der Notwendigkeit einer *relativen* Autonomie aus, er richtet dem Kind seine ‚Fluchtburg‘ pädagogisch ein.

Spätestens 1936 geraten KORCZAK und sein Erziehungssystem in eine Auseinandersetzung mit MARYNA FALSKA, der Leiterin von ‚Unserem Haus‘, dem polnischen Heim. Die 18 Jahre dauernde pädagogische Zusammenarbeit zwischen FALSKA und KORCZAK zerbricht, ihre Freundschaft bleibt bestehen. Über die Ursache dieses Konfliktes haben beide geschwiegen.

Zweifellos spielt auch hier die zunehmende Judenfeindlichkeit eine Rolle.

Im Mittelpunkt der Kontroverse steht jedoch die Frage nach dem pädagogischen Konzept. Während MARYNA FALSKA das von KORCZAK übernommene Erziehungssystem öffnen will, hält KORCZAK an seinen Vorstellungen fest. MORTKOWICZ-OLCZAKOWA und LIFTON deuten diesen pädagogischen Streit an. NEWERLY, der Vertraute KORCZAKS, der zugleich in ‚Unserem Haus‘ gearbeitet hat, gibt in einer Anmerkung (!) Auskunft über die für MARYNA FALSKA und KORCZAK menschlich sehr schmerzliche Entwicklung. Er schreibt: „Mit der Zeit aber beginnt manches Maryna Falska zu beunruhigen. Begünstigt dieses System nicht die Selbstsucht und Nachgiebigkeit gegenüber dem Leben? Bildet es oder schwächt es die soziale Einstellung? (...)

Maryna Falska versucht, indem sie Korczaks System korrigiert, ein eigenes erzieherisches Programm aufzubauen, laut dem (...) die Anstalt auf die Umgebung ausstrahlen, am Leben des Stadtteils teilnehmen und sich mit diesem verbinden sollte. Die Kinderbibliothek wird also für die Kinder des ganzen Viertels zugänglich gemacht; in die Vorschule werden Kinder von auswärts zugelassen; an Stelle geschlossener werden öffentliche Veranstaltungen für die Bewohner von Bielany organisiert. Den Jugendlichen wird erlaubt, Kollegen in der Stadt zu besuchen und diese in ‚Unser Haus‘ einzuladen.“ (NEWERLY 1973, S. 243 f.)

KORCZAKS Weigerung, den neuen Weg zu erproben, bestätigt einmal mehr seine Hartnäckigkeit, mit der er seine ‚Fluchtburg‘ verteidigt. Aber auch hier ist zu berücksichtigen, daß eine Öffnung des pädagogischen Konzepts für ein *polnisches* Heim leichter erfolgen kann, als dies für das *jüdische* Waisenhaus möglich wäre. Dennoch verdeutlicht die Auseinandersetzung zwischen KORCZAK und MARYNA FALSKA die tiefe Bruchstelle in der Pädagogik JANUSZ KORCZAKS. Er hat den Kindern den Weg ins Leben erschwert, indem er die Wirklichkeit ‚draußen‘ ausgeblendet hat.

Der geistesranke Vater, der von ihm selbst verschuldete Tod der Mutter, die leidvollen Erfahrungen von Armut und sozialer Ungerechtigkeit, der arrogante Hochmut

des Bürgertums, die grauenvollen Eindrücke als Arzt im russisch-japanischen Krieg 1904/1905 und im Ersten Weltkrieg, vor allem die erlittenen antisemitischen Feindseligkeiten haben den sensiblen Menschen JANUSZ KORCZAK oftmals in tiefe Depressionen und an die Grenze des Selbstmords getrieben.

In den Kindern sah er die Hoffnung auf eine bessere Welt. Mit ihnen in der ‚Fluchtborg‘ zu leben, dialogisch und respektvoll im Umgang, ehrlich und gerecht, liebevoll fürsorglich, gab ihm die Zuversicht, die Welt durch Erziehung reformieren zu können.

KORCZAK hat den Menschen geachtet. Das Mahnmal *Korczak und die Kinder des Ghettos* in Jerusalem erinnert an einen Pädagogen, der an die Möglichkeit des Guten geglaubt hat. Ohne diese Perspektive läßt sich nicht leben – was immer daraus werden mag.

Anmerkungen

- 1 HENRYK GOLDSZMIT wurde am 22.7.1878 oder 1879 als Sohn eines bekannten Warschauer Rechtsanwalts geboren. Der Vater hatte seine Geburt sehr spät angemeldet, eine strafbare Nachlässigkeit, wie die Mutter befand.
1898 wählte HENRYK GOLDSZMIT einen *Nom de plume* anlässlich eines Literaturwettbewerbs: JANASZ KORCZAK, eine Figur in dem Buch „Die Geschichte von Janasz Korczak und der Tochter des Schwertträgers“ von JOSEF IGNACY KRASZEWSKI, einem polnischen Schriftsteller historischer Romane. Der Drucker setzte statt Janasz „Janusz“. Für die Entscheidung KORCZAKS, ein Pseudonym zu wählen, gibt es drei Mutmaßungen: Erstens seine Familie zu schützen. Zweitens sein Schicksal zu ändern („Ich entflohe meiner Jugend wie einem Irrenhaus“). Drittens sich durch den polnischen Namen mit der polnischen Vergangenheit zu identifizieren, in Abgrenzung zu seiner jüdischen Herkunft (vgl. LIFTON, 1990, S. 47 f.).
- 2 ROMAN DMOWSKI, Ideologe des polnischen Nationalismus, nahm bereits 1912 die Frage des Antisemitismus und des Judenboykotts in das Programm der nationaldemokratischen Partei auf (vgl. MORTKOWICZ-OLCZAKOWA, S. 93).
- 3 Während des Ersten Weltkriegs wird JANUSZ KORCZAK unter anderem in Kiew stationiert. Dort lernt er ein Heim polnischer Jungen kennen, das von MARYNA FALSKA geleitet wird. Nach dem Krieg entsteht ‚Unser Haus‘, ein polnisches Heim in Pruszkow nahe Warschau, das später in einen Vorort von Warschau, Bielany, umzieht. MARYNA FALSKA leitet dieses Heim nach den pädagogischen Grundsätzen JANUSZ KORCZAKS, der 18 Jahre mitarbeitet. Die Beziehung zwischen MARYNA FALSKA und JANUSZ KORCZAK wird geprägt durch das gemeinsame pädagogische Engagement. Mitte der 1930er Jahre kommt es zu pädagogischen Kontroversen, die dazu führen, daß KORCZAK 1936 aus dem Verwaltungsrat des Heimes in Bielany ausscheidet. Der persönliche und freundschaftliche Kontakt zwischen FALSKA und KORCZAK bleibt jedoch bestehen.
- 4 Im Ersten Weltkrieg wird JANUSZ KORCZAK als Arzt einberufen. Er arbeitet im Feldlazarett. Während seiner freien Zeit systematisiert er seine ersten pädagogischen Erfahrungen im Waisenhaus und schreibt sein Hauptwerk *Wie man ein Kind lieben soll*.
- 5 Während seiner Zeit als junger Arzt unternimmt JANUSZ KORCZAK Auslandsreisen nach Berlin, London und Paris. Die reformpädagogischen Bestrebungen in Deutschland sind KORCZAK ebenso geläufig wie die Pädagogik von MARIA MONTESSORI.
- 6 HANNA MORTKOWICZ-OLCZAKOWA war die Tochter des Verlegers von JANUSZ KORCZAK. Ihre Biographie über KORCZAK hat sie 1961 in polnischer Sprache veröffentlicht. In deutscher Übersetzung erschien die Biographie unter dem Titel: Janusz Korczak. Arzt und Pädagoge. München/Salzburg 1967. HANNA MORTKOWICZ-OLCZAKOWA hat KORCZAK gekannt, sein Leben und seine Arbeit beobachtet. Insofern kann sie als Zeitzeugin gelten.

Literatur

- BIEWEND, E.: Lieben ohne Illusion. Leben und Werk des Janusz Korczak. Stuttgart 1974.
- DAUZENROTH, E.: Vierzig Jahre nach seinem Tod – Internationale Korczak-Rezeption. In: BEINER, F. (Hrsg.): Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik. Heinsberg 1982.
- HEIMPEL, E.: Janusz Korczak als Erzieher. In: KORCZAK, J.: Das Recht des Kindes auf Achtung. Herausgegeben von Elisabeth Heimpel und Hans Roos. 2. Aufl. Göttingen 1973, S. 346–353.
- KEMPER, H.: Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates. Weinheim/München 1990.
- KORCZAK, J.: Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen 1973.
- KORCZAK, J.: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen 1978a.
- KORCZAK, J.: Verteidigt die Kinder! Erzählende Pädagogik. Gütersloh 1978b.
- LIFTON, B. J.: Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak. Stuttgart 1990.
- MORTKOWICZ-OLCZAKOWA, H.: Janusz Korczak. Arzt und Pädagoge. München/Salzburg o.J.
- NEWERLY, I.: Erinnerungen. In: KORCZAK, J.: Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen 1973, S. 236–346.
- NEWERLY, I.: Einleitung. In: KORCZAK, J.: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen 1978, S. XII–XXXIV.
- SCHNEIDER, W.: Die Sieger. Wodurch Genies, Phantasten und Verbrecher berühmt geworden sind. Hamburg o.J.